

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cultura(s) Organizacional(ais) da Universidade:
A Tomada de Decisões para o Provimento da
Carreira Docente na Universidade Pública de
Angola

Tuca Manuel

Tuca Manuel

Cultura(s) Organizacional(ais) da Universidade:
A Tomada de Decisões para o Provimento da
Carreira Docente na Universidade Pública de
Angola





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tuca Manuel

**Cultura(s) Organizacional(ais) da Universidade:
A Tomada de Decisões para o Provimento da
Carreira Docente na Universidade Pública de
Angola**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Organização e Administração Escolar

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Leonor Maria de Lima Torres

Fevereiro de 2013

Tuca Manuel
E-mail: tucamanuel12@yahoo.com.br
Universidade Katyavla Bwila
Benguela - Angola

Título da tese: **Cultura(s) Organizacional(ais) da Universidade: A tomada de decisões para o provimento da carreira docente na Universidade Pública de Angola.**

Orientadora: **Doutora Leonor Maria de Lima Torres.**

Ano de conclusão: **Março de 2013**

Ramo de Conhecimento do Doutorado: **Ciências da Educação**

Especialidade: **Organização e Administração Escolar**

É autorizada a reprodução integral desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 28 de Fevereiro de 2013

Assinatura: _____

Resumo

A cultura organizacional percecionada como pressupostos básicos inventados e desenvolvidos visando a adaptação externa e a integração interna das organizações, representa a matriz caraterizadora e diferenciadora das organizações. Deste modo, a proposta de investigar o tema: *Cultura(s) Organizacional(ais) da Universidade - A Tomada de Decisões para o Provimento da Carreira Docente na Universidade Pública de Angola*, aportado no modelo cultural de análise, reflete a necessidade de compreender a (re)criação e a manifestação da cultura organizacional da universidade, a partir das dinâmicas de conceção e da implementação do Estatuto da Carreira Docente (ECD). A complexidade organizacional e cultural da universidade, que resulta não só das suas funções substanciais (ensino, investigação e extensão), como essencialmente da sua estrutura e do seu funcionamento, sugeriu orientar-se pelas metodologias de investigação qualitativas, visando percecionar as racionalidades e os significados que os atores concedem às suas práticas e procedimentos. Assim, foi adotado o método de *estudo de caso*, com vista a captar as complexidades e as particularidades que enformam o funcionamento quotidiano da universidade. Como as organizações (re)criam no “plano de orientação para ação” e no “plano da ação”, valores, crenças, símbolos e significados que são assumidos para justificar a sua institucionalização, os quais constituem um aprendizado organizacional dos atores com vista à sua aceitação e integração, a perceção destas dinâmicas privilegiou como técnicas de investigação, as entrevistas, a observação não participante, as conversas informais e a análise documental, complementadas pelo inquérito por questionário. Enformada por *regularidades comportamentais*, a cultura organizacional da universidade foi percecionada como sendo uma construção que privilegia consensos e inconsistências dependentemente das normas, circunstâncias, interesses e motivações dos atores. O determinismo normativo, as ideologias de Estado e a história do país vêm sendo invocados para suportar o discurso ideológico e velar determinadas racionalidades dos grupos estratégicos, quando a autoridade académico-científica escasseia. No cumprimento das suas funções, a universidade vem transbordando para os níveis de ensino precedentes e simultaneamente para toda a sociedade, as

culturas organizacionais da universidade, veiculadas através não só, do currículo exposto, como também do *currículo oculto*, face ao *habitus profissional* e às *estratégias de reprodução* profissional do corpo docente universitário.

Abstract

Organizational culture is taken to be basic assumptions devised and developed with a view to the external adaptation and internal integration of organizations. It is the matrix that characterizes organizations and sets them apart. The title of the proposed research topic is: *Organizational culture(s) of the University: Decision making for filling teaching career posts in the Public University of Angola*, based on a cultural model of analysis. It reflects the need to understand the (re)creation and manifestation of the organizational culture of the university, based on the dynamics of conceiving and implementing a Teaching Career Statute (ECD). The organizational and cultural complexity of universities results from its substantive functions (teaching, research and outreach) and, essentially, from its structure and functioning, and suggests following qualitative research methods with the aim of understanding the rationalities and significances that the actors assign to their practices and procedures. A case study approach has been adopted so as to grasp the complexities and characteristics that shape the daily functioning of universities. Organizations (re)create at the levels of guiding action and of the action, values, beliefs, symbols and meanings that are appropriated to justify their institutionalization, and which amount to an organizational learning on the part of the actors so that they are accepted and integrated. It was the perception of these dynamics that favoured the use of interviews, non-participant observation, informal chats and document analysis, backed up by a questionnaire survey, as research techniques. Moulded by *behavioural regularities*, the organizational culture of universities was perceived as being a construction that values consensus and inconsistency, depending on the circumstances, interests and motivations of the actors. Normative determinism, State ideologies and the history of the country have been relied on to support the ideological discourse and ensure certain rationalities of strategic groups, when academic-scientific authority is running out. The universalized functions of universities (teaching, research and outreach) have enabled the organizational cultures of the university to spill over to the preceding levels of education and, indeed, to all of society, conveyed not only through the established curriculum but also through

the *hidden curriculum*, given the *habitus* and professional *reproduction strategies* of university teaching staff.

Siglas utilizadas

ADRA	Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente - Angolana.
DRP	Dianóstico Rural Participativo.
ECD	Estatuto da Carreira Docente da Universidade.
ECDG	Estatuto da Carreira Docente do Ensino Geral (Primário e Secundário).
IPMA	Identificação Planificação Monitoria e Avaliação.
MAIPP	Métodos Ativos de Identificação e Planificação Participativos.
MAPESS	Ministério da Administração Pública Emprego e Segurança Social.
MINFIN	Ministério das Finanças da República de Angola.
PRONACI	Programa Nacional de Qualificação de Chefias Intermédias.
RPA	República Popular de Angola.
TdR	Termos de Referência.
UAN	Universidade Agostinho Neto.
UMINHO	Universidade do Minho.
UNIPORTO	Universidade do Porto.

Dedicatória

À minha respeitável avó Kissanga, eis aqui o fruto do seu inquestionável
esforço por teres acreditado que eu podia viver
A sua alma descanse em paz,
Eterna saudade.

Aos meus pais, Manuel e Lorian, carinhosamente tratados por
mano/comandante Mungongo e mana Kilombo, que cedo partiram.
Permanecereis eternamente na minha memória. Dedico-vos este trabalho,
porque é o fruto real e universal do vosso carinho e da vossa abnegação,
enquanto pais e educadores originários e originais.
As vossas almas descansem em paz
Eterna saudade.

Aos meus filhos Neusa, Edna, Chris (em memória) e Kidy. A vossa
compreensão em aceitarem as minhas ausências representou para mim, uma
forma de carinho, e do despertar das vossas consciências em relação
Ao vosso futuro.

Quanto ao Chris/Papy e ao meu grande mano Aspirante/Mbemba, que a meio
desta investigação partiram, memória eterna.
As vossas almas descansem em paz
Eterna saudade.

Agradecimentos

A Deus pai-todo-poderoso, que pela intercessão de Jesus Cristo e do Espírito Santo me concedem a vida e a saúde, o meu muito obrigado.

Ao Doutor Dumilde das Chagas Simões Rangel, pelo incentivo psico-emocional e material concedido quando efetivamente, eu mais precisava, a minha eterna gratidão.

Ao Doutor Virgílio de Fontes Pereira, pelo incentivo moral e material que me prestou nos momentos mais delicados da minha formação, o eterno agradecimento.

Ao General Armando da Cruz Neto, pela disponibilidade de aceitar as minhas ausências em deslocações académicas, o apreço merecido.

À Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres, minha prestimosa tutora, pela disponibilidade de orientar cientificamente esta investigação, que com todos os altos e baixos nunca fraquejou, assumindo-se até mesmo como guardiã académico- espiritual, o meu eterno agradecimento.

À Justina, à São¹, à Guida¹, ao Silva, à Maria Armando Quiaza, ao Guto, à Guida² e à Gilda, por várias vezes terem suprido as minhas ausências, quando mais eu devia estar presente para consolar e dar o carinho merecido ao Kidy, ao Papy, à Edy e à Neusa, a mais viva consideração e respeito.

À São, esposa querida, pela colaboração, encorajamento e trocas de informações académicas, o meu mais alto reconhecimento e admiração.

Aos Doutores Agostinho Estêvão Felizardo, Elizeu Epalanga, e ao Engenheiro Henrique Kalenga, pelo encorajamento e troca de informações úteis, o meu reconhecimento.

Ao Professor Doutor Eugénio Alves Silva, pela assistência e colaboração para que a minha formação na Universidade do Minho fosse um fato, a minha gratidão.

A todos os funcionários da Direção Provincial dos Registos, que com dedicação e disponibilidade, tudo fizeram para que este trabalho fosse concretizado, o meu mais vivo reconhecimento e gratidão.

Aos Professores Doutores Paulo de Carvalho, Abraão Mulangue e Victor Kajibanga, pela assistência dada para a concretização da componente empírica desta investigação, o meu apreço e reconhecimento.

À equipa da Secretaria dos Registos de Cadinda, o meu reconhecimento pela assistência que me prestaram.

A todos os que de boa-fé forneceram as informações que tornaram possível a conclusão desta investigação, o meu muito obrigado.

Índice geral

Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Siglas utilizadas	ix
Dedicatória.....	xi
Agradecimentos.....	xiii
Introdução	21
Capítulo I – Universidade como organização educativa	47
1.1. Universidade como respota ao crescimento económico.....	54
1.1.1. A universidade nas ex-colónias portuguesas.....	64
A. A universidade como estrutura colonial.....	71
B. A universidade como estrutura revolucionária.....	76
C. A universidade no Estado de direito democrático.....	80
1.2. Universidade como organização complexa.....	89
1.2.1. Universidade como sistema político.....	97
1.2.2. Universidade como anarquia organizada.....	104
Capítulo II – A problemática da cultura organizacional no contexto da universidade	107
2.1. A cultura organizacional: génese.....	112
2.1.1. Fatores económicos e políticos.....	114
2.1.2. Fatores científicos.....	118
2.2. Principais focalizações teóricas.....	128
2.2.1. Cultura organizacional como varável independente e externa.....	134
2.2.2. Cultura organizacional como variável dependente e interna... ..	136
2.2.3. Cultura organizacional como metáfora.....	139
2.2.4. Cultura organizacional como paradigma.....	141
2.3 Manifestações da cultura organizacional.....	145
2.3.1. Perspetiva integradora da cultura organizacional.....	148
2.3.2. Perspetiva diferenciadora da cultura organizacional.....	152
2.3.3. Perspetiva fragmentadora da cultura organizacional.....	154
Capítulo III – A tomada de decisões na Universidade Pública de Angola: a representação do Estatuto da Carreira Docente	159
3.1 O processo de tomada de decisões: pressupostos e fundamentos....	161
3.1.1. Reflexões teóricas sobre o processo de tomada de decisões.....	168
3.1.2. Génese e conceitos sobre a tomada de decisões.....	170

3.1.3. Modelos de tomada de decisões.....	176
A. Modelo racional decisional	181
B. Modelo político decisional	187
C. Modelo cultural decisional	192
D. Modelo anárquico decisional	194
E. Modelo colegial decisional.....	198
3.1.4. Níveis de tomada de decisões	201
A. Nível individual	202
B. Nível grupal	203
C. Nível organizacional	205
3.2. A tomada de decisões e a autonomia universitária	212
3.3. As instâncias autonómicas decisoriais	224
3.4. O Estatuto da Carreira Docente como decisão e modelo de tomada de decisão	226
Capítulo IV – O modelo de análise e a metodologia de investigação.....	231
4.1. A construção do objeto de estudo.....	233
4.2. A definição do modelo de análise.....	241
4.3. Natureza do estudo: operacionalização do modelo de análise.....	245
4.4. Delimitação do objeto de estudo: questões epistemológicas, teóricas e metodológicas.....	254
4.5. Estudo de caso: uma opção ontológica.....	261
4.6. O universo investigado: do todo o essencial para aderir os resultados.....	265
4.7. Técnicas de recolha de dados.....	271
4.7.1. Entrevistas semiestruturadas <i>focadas</i>	276
4.7.2. A observação não participante.....	282
4.7.3. As conversas informais.....	284
4.7.4. O inquérito por questionário.....	288
4.7.5. A análise documental.....	291
4.8. Procedimento de análise e tratamento de dados.....	292
4.8.1. Análise de conteúdo.....	294
4.9. Autocrítica metodológica: limitações e contribuições.....	297
Capítulo V – A Universidade Pública de Angola: do “plano de orientação para a ação ao plano da ação”	301
5.1. A constituição dos órgãos de governação da universidade	305
5.2. A participação nos órgãos de decisão	322

5.2.1. Da participação decretada à participação praticada	331
5.2.2. A participação como mecanismo de identificação organizacional.....	339
5.3. A observância dos critérios de ingresso e gradação na carreira docente.....	342
5.4. Os procedimentos de operacionalização do ECD.....	355
5.5. O <i>habitus</i> profissional.....	374
5.6. Estratégias de reprodução profissional.....	384
5.7. A homogeneização como a fonte da distorção organizacional.....	395
Capítulo VI – Cultura (s) organizacional (ais) da Universidade Pública de Angola	407
6.2. A universidade como entidade polifacetada	411
6.2.1. Perspetiva integradora	430
6.2.2. Perspetiva diferenciadora	433
6.2.3. Perspetiva fragmentadora	435
6.5. Estatuto da Carreira Docente - Modelo decisional recriador de múltiplas identidades	440
Considerações finais.....	451
Referências bibliográficas.....	471
Apêndices e anexos.....	497
Apêndice 1 – Tópicos da entrevista para a categoria <u>A</u>.....	499
Apêndice 2 – Tópicos da entrevista para a categoria <u>B</u>.....	501
Apêndice 3 – Tópicos da entrevista para a categoria <u>C</u>.....	503
Apêndice 4 – Inquérito por questionário.....	505
Apêndice 5 – Grelha de análise das entrevistas da da cateoria <u>A</u>.....	513
Apêndice 6 – Grelha de análise das entrevistas da da cateoria <u>B</u>.....	535
Apêndice 7 – Grelha de análise das entrevistas da da cateoria <u>C</u>.....	543
Anexo 1 – Decreto nº 31/80, Estatuto da Carreira Docente.....	547
Anexo 2 – Decreto nº 55/89, Estatuto da Carreira Docente.....	549
Anexo 3 – Decreto nº 3/95, Estatuto da Carreira Docente.....	556
Anexo 4 – Decreto nº 57/03, Estatuto da Remuneratório	561
Anexo 5 – Circular nº 03/VRAC/02.....	565
Anexo 6 – Deliberativo 12/SU/04, Estatuto da Carreira Docente.....	566

Índice de quadros e gráficos

Quadros

I – Manifestações culturais nos modelos decisoriais universitários, face ao estatuto autonómico	224
II - Universo alvo e inquirido das unidades orgânicas	268
III – Composição da assembleia-geral da universidade e a seleção do universo alvo.....	269
IV – Lista dos entrevistados.....	282
V- Mapa de ocorrência das <i>Conversas informais</i>	288
VI – Mapa síntese dos docentes inquiridos.....	291
VII – Compreensão da variação da autonomia, do Decreto nº 60/01 ao Decreto nº 90/09.....	333
VIII – Compreensão do modelo do ECD face às regras invocadas no Decreto nº 3/95, de 24 de Março.....	343
IX - As estratégias configurando a estrutura e o funcionamento da universidade.....	367
X - Práticas dos docentes para satisfazer os critérios do ECD.....	398
XI - Evidências dos aspetos do ECD diversamente interpretados.....	423
XII - Imagem integradora na operacionalização do ECD.....	430
XIII - Imagem diferenciadora na operacionalização do ECD.....	432
XIV - Imagem fragmentadora na operacionalização do ECD.....	436
XV – Compreensão da construção das identidades docentes.....	444
XVI – Perceção das estratégias de reprodução escolar face ao ECDG (Decreto nº 3/08 de 4 de Março)	448

Gráficos

1 - Razões importantes ou muito importantes para pertencer aos órgãos de decisão da universidade.....	306
2 – Perceção da autonomia ao abrigo do Decreto nº 60/2001, de 05 de Outubro.....	310
3 – Perceção da autonomia ao abrigo do Decreto nº 90/2009, de 15 de Dezembro.....	311
4 – Apreciação da evolução da autonomia (Dec. 60/01-Dec 90/09) de acordo com o continente de formação do inquirido.....	312
5 - Opiniões dos inquiridos durante as sessões de tomada de decisões.	315
6 – Caracterização das relações entre os docentes e os gestores de topo.....	316
7 – Configuração da participação nos órgãos de decisão.....	323
8 – Regularidade e Circunstâncias em que ocorre a avaliação de	

desempenho do corpo docente.....	325
9 – Finalidades da avaliação de desempenho do corpo docente.....	326
10 – Caracterização da participação na tomada de decisões.....	334
11 – Caracterização da demarcação hierárquica na universidade.....	335
12 – Compreensão das lideranças nos processos decisórios.....	337
13 – Percepção do culto do individualismo.....	339
14 – Percepção do culto de grupos.....	340
15 – Percepção do culto da organização.....	340
16 - Razões que justificaram as variações dos ECD entre 1980 a 1995....	345
17 – Significado do ECD para o funcionamento da universidade.....	348
18 – Critérios invocados durante a apreciação das propostas de promoção dos docentes.....	356
19 – Influência dos gestores de topo no processo de admissão de docentes.....	359
20 – Percepção dos inquiridos em relação aos objectivos da universidade.	361
21 - Caracterização do ambiente e do clima organizacional.....	365
22 - Grau de formalidade das relações entre os órgãos.....	368
23- Colaboração dos docentes em atividades extraescolares.....	383
24 – Frequência de conflitos na universidade.....	416
25 – Caracterização do ambiente de trabalho.....	417
26 – Cultura predominante na universidade.....	419
27 – Cultura predominante face ao continente de formação dos inquiridos.....	421
28 – Líderes tomam decisões e as anunciam em espaços decisórios	422
29 – Grau de identificação com a missão e funcionamento da universidade.....	425
30 – Caracterização da cultura organizacional.....	429
31 - Grau de importância das estruturas na produção, difusão e divulgação das orientações para a construção da identidade organizacional	439

Introdução

1. (Re)construindo a problemática

A Universidade Pública de Angola enquanto organização escolar herdada da administração colonial portuguesa, e recriada no âmbito do regime de Estado instituído com a proclamação da independência, terá preservado a identidade tecno-burocrática derivada do seu caráter universal. No entanto, a sua (re)configuração perante as funções universais magnas da universidade (ensino, investigação e extensão) terá sido influenciada pelo regime do Estado revolucionário, pelos percursos socioprofissionais e académicos dos seus atores, e pelas condicionalidades da sociedade envolvente.

No seu percurso histórico, a Universidade Pública de Angola caracterizou-se, à semelhança de tantas outras africanas pós-coloniais, por uma forte interferência político-ideológica, resultante da conceção de *Universidade-Símbolo Nacional*. Deste modo, à semelhança das demais instituições públicas nacionais, a universidade posicionou-se como arena de “disputa política” (Silva, 2004: 92), algo desfasado do propósito essencial de produção científica, devido à imposição da homogeneidade, do consenso e da fidelidade ideológica, que contrariam a imprevisibilidade do contexto, o caráter problemático dos objetivos e a participação fluída que caracteriza a universidade. Começa assim a verificar-se uma tendência para transformar os atores universitários em “*storytellers*” e “*priests*” (Bilhim, 2006: 371, itálico do autor)¹, com “a missão de contribuir para a educação ideológica dos seus alunos, como vertente fundamental do seu trabalho docente” (Silva, 2004: 253), o que resultava na imprecisão da gestão do Estatuto da Carreira Docente (ECD), que começava a revelar ambiguidades em alguns critérios “alojados” no normativo.

Com o país consagrado como Estado de direito e democrático a partir de 1991, era expetável que as mudanças ao nível da democratização e autonomização que se foram operando noutras instituições públicas fossem simultaneamente, assumidas pelos atores universitários. No entanto, no seio da própria universidade, parece visualizar-se algum voluntarismo para a perpetuação do reboque técnico-científico aos pressupostos de matiz político-

¹ O autor designa por *storytellers* os membros da organização que interpretam o que acontece na organização e influenciam os demais no sentido da sua perceção, gerando a mitologia da organização. Aos *priests*, ao autor designa aqueles atores que na religião assemelham-se aos padres. Eles são tidos como os guardiões da organização, garantem os valores morais e éticos, transmitem alegorias e os líderes organizacionais contam com eles para os aconselharem nos momentos críticos.

ideológico. Esta realidade resulta da inércia de manter a anterior “rede cultural de relações” nos papéis de “*storytellers*” e “*priests*” (Bilhim, 2006: 371), que contribuiu para a afirmação de muitos atores a nível da universidade e até mesmo dos órgãos de soberania nacional. Tratou-se do estabelecimento do efeito de *bandwaggon*² (Kayo & Securato, 1997), face às potenciais observações contrárias aos procedimentos de administração que se implementam na universidade. Estas táticas e processos vêm coartando de algum modo, as autonomias individuais e as liberdades prévias dos atores.

Alguma inquietação surge quando, por um lado, os dados demonstram que na Universidade Agostinho Neto a maior percentagem dos discentes (80%) tem o “estatuto de estudante-trabalhador” (Gulbenkian, 1987). Neste caso, a formação representará mais um ajustamento ocupacional do que uma formação para a cidadania de referencial crítico, reflexivo e emancipatório. Por outro lado, num outro estudo da Universidade do Porto (UNIPORTO, 1996: 63) refletia-se que em África “o sector do mercado está na fase de arranque e os serviços do Estado são vistos como uma fonte de poder e de posição pessoal” - os próprios atores universitários são uma evidência desta “acomodação e conforto estatal”.

Após ténues reformas nacionais que permitiram a ampliação da democraticidade universitária (decreto-lei nº 2/01 e decreto nº 35/01) e a remoção das estruturas partidárias da universidade, a Secretaria de Estado para o Ensino Superior, no seu diagnóstico expresso em resolução nº 4/07, enumerava os seguintes desvios: (i) a noção distorcida de “escola” por parte de alguns atores e (ii) o desfasamento entre os currícula aprovados pelo Ministério da Educação e os implementados pelas instituições do Ensino Superior, a Universidade Agostinho Neto inclusive. Estas constatações desvelaram alguns sinais de impreparação dos atores universitários para uma gestão e administração autónomos, em que a “infidelidade normativa” como refere Lima (1998:177), não teria contribuído nesta perspetiva, nem para dissimular a acomodação dos autointeresses, nem tão pouco para contornar os condicionalismos que os normativos impunham à prossecução da missão da universidade.

² “Efeito de *bandwaggon* que acontece quando a minoria de um grupo é convencida pela maioria ou, pelo menos, quando a minoria suprime seu ponto de vista.” (p.54).

Teixeira (1964:1-2), sugere como sendo papéis chaves da universidade: (i) a preparação profissional para as carreiras de base intelectual, científica e técnica; (ii) o alargamento da mente humana, ou seja, o prolongamento de sua visão e alargamento de sua imaginação e (iii) o desenvolvimento do saber humano.

A prevalência do poder discricionário dos gestores, fundada em racionalidades veladas, ampliava as imprecisões dos critérios na gestão da carreira docente, agravando ainda mais o futuro do país. A sofisticação do discurso ideológico sobre a formação numa perspetiva marcadamente político-instrumental, vem salvaguardando a lógica de renovação da confiança e de unidade institucional. O frequente é que o conhecimento produzido em dissertações de fim de curso, em muitos casos, não tem sequer significado para os próprios autores. Sublinha-se mais uma formação para legitimar o *status quo* e como forma estratégica de ajustamento funcional.

Tal é potencialmente consequência do que referenciava a UNIPORTO (1996) sobre a Universidade Agostinho Neto, salientando: a ausência de objetivos precisos para a universidade; a fraca reflexão sobre a sua organização, os seus quadros e práticas de funcionamento pouco condizentes com a natureza da instituição; os atores da universidade tenderem a encarar o estatuto autonómico e a democraticidade processual juridicamente estabelecidos, como a solução para os vários problemas que enfermam a universidade.

Sendo da responsabilidade do senado-universitário a conceção do Estatuto da Carreira Docente, era suposto que os docentes integrados nesta instância incumbida de decidir sobre a sua futura progressão, fossem portadores, de suficiente “liberdade prévia” (Chauí, 2007) e “autonomia individual” (Barroso, 1996). Um contrabalanço nesta dimensão, adviria eventualmente da participação dos estudantes nestes fóruns, no entanto, como uma das variáveis sujeitas à apreciação desta instância decisional, enquanto impacto do ECD é a qualidade da formação, a participação dos estudantes fica condicionada, pelo fato da qualidade exigir rigor e, enquanto decisores, não “arriscariam” a tal decisão, se se atenderem as lógicas de pertença a estes órgãos decisoriais. Na mesma perspetiva enquadram-se os trabalhadores administrativos da universidade, que integrando por via eleitoral, os órgãos

decisionais, a expectativa suprema é uma eventual transição para a carreira docente.

Atidos a Morgan (1996: 125), quando referencia que as organizações são “minisociedades com padrões distintos de cultura e subcultura”, é perceptível que apesar de advogar uma linearidade institucional em relação a estes mecanismos débeis de democraticidade, os interesses buscados pelas subculturas nestas instâncias gestonárias, são obviamente distintos dos perseguidos pela cultura. Ou seja, culturalmente “fragmentados ou integrados, apoiados em várias normas operacionais e rituais, podem exercer influência decisiva na habilidade total da organização em lidar com os desafios que enfrenta” (idem), podendo estes desafios serem organizacionais, grupais ou individuais.

Deste modo, o problema da investigação é formulado na sequência das persistentes indagações relativamente à(s) qualidade(s) de formação na Universidade Pública de Angola, face a um quadro autonómico documentalmente expresso em matérias de administração, finanças, património e pedagógico-científica.

Enquanto isso, alguma qualidade de formação que é mantida, tende a ser da responsabilidade, da criatividade e da motivação pessoal dos estudantes. Talvez tal se deva ao que Neave & Van Vught (1994) aludiam em relação às universidades em África, como tratando-se de “objecto de contenda entre diversos grupos tradicionais que nela vêm a forma de atingir ou de aumentar a sua participação nos recursos nacionais” (cf. UNIPORTO, 1996: 63).

Constata-se a prevalência de uma homogeneidade e unanimidade, que refletida nos mecanismos de constituição dos órgãos de governação e de administração, tende a influenciar a consubstanciação de um ensino tendencialmente pós secundário pelo seguinte:

“O ensino superior difere do primário e do secundário não só na idade e nível dos estudantes, mas também em termos de *produção* e *desenvolvimento* de novos conhecimentos nos domínios culturais, sociais e económicos. Privados destas funções de investigação, descoberta e inovação, as instituições de ensino superior reduzem-se a estabelecimentos de ‘ensino pós-secundário’, meras extensões dos níveis primário e secundário.” (Bindé, 2008: 163, itálico do autor).

Na verdade, os fatores que vêm sendo sugeridos para que a Universidade Agostinho Neto, enquanto a única universidade pública nacional se distancie

desse potencial mimetismo invocado por Bindé, são diversamente caracterizados: débeis condições de trabalho, imprecisão autonómica da universidade, planos de estudo com falhas técnico-científicas, centralidade da universidade para o ensino, inadequado perfil de entrada do corpo discente e nalguns casos, a impreparação do próprio corpo docente (Fundação Gulbenkian, 1987 e Universidade do Porto, 1996). Um ou todos em simultâneo, estes fatores podem de alguma forma, contribuir para as eventuais insuficiências sobre as perspetivas de formação. E porque, um bom número de graduados presta serviços em áreas para as quais não foram academicamente formados, demonstrando claramente a conceção de uma formação essencialmente político-institucional, empregando o funcionalismo público, boa percentagem dos graduados pela universidade.

A preocupação desta investigação pela compreensão do funcionamento da universidade não se rege por lógicas utilitaristas e gestionárias, mas sim por interesses investigativos ancorados no paradigma interpretativo sobre as racionalidades que aportam a teoria e a prática organizacional. Particularmente, a investigação centrou-se na desocultação do hiato entre as conceções e lógicas aportadas na racionalidade burocrática e as evidências recriadas no âmbito da interação social que caracteriza a universidade enquanto organização escolar e entidade socialmente construída. Ficando claro que enquanto tal, a universidade constituía um objeto de estudo complexo, para o qual era necessário que a heurística pretendida ancorasse num modelo que possibilitasse observar para além do “evidentemente” (Nóvoa, 2005). Assim, o modelo cultural de análise constituiu a opção adequada.

Apesar de várias abordagens sobre a temática da cultura organizacional terem enveredado por análises inspiradas no paradigma funcionalista, tendencialmente reducionistas em relação ao que a cultura podia representar nas lógicas organizacionais (*corporate cultures* e *search of excellence*), as *abordagens académicas* subsequentes (Alvesson & Berg, 1992), permitiram clarear este *cliché* investigativo. Partindo do descompromisso da investigação em relação às lógicas gestionárias, entre as correntes académicas focalizadas pelos autores (estudiosos/puristas, académicos/pragmáticos, pragmáticos/gestionários), houve a necessidade de optar por aquela que

correspondia ao tipo de investigação assumida, isto é tendencialmente pura/académica.

O fato de a (re)criação da cultura organizacional ser diversamente caracterizável - desde a iniciativa dos criadores da organização, que adotam mecanismos de manutenção e geração de resultados ao processo de entronização dos novos membros por via da socialização, - alguns parâmetros organizacionais tiveram que ser definidos e explicados com o recurso aos modelos de análise político e da ambiguidade.

Para a identificação e definição mais adequadas dos fatores gestionários que seriam objeto da desocultação, era necessário indagar sobre as causalidades da dispersão e até mesmo da exclusão de saberes na universidade. Estudos anteriores invocavam, entre outros, a ideologização permanente das instâncias de administração da universidade. Porém, a inquietação prosseguia em saber “como” e “porque” é que o *caráter homogêneo da intervenção do partido*, e as funções das *orientações ideológicas do partido-Estado* (Silva, 2004: 162-163), se mantinham numa organização com predominância do poder cognocrático e com um funcionamento ancorado num estatuto autonómico, que premeiaria o debate e a negociação internos para tomar decisões.

Esta indagação consistiu, de alguma forma, num *click* para procurar compreender a estruturação e organização dos mecanismos de administração, aos quais competia pensar criativamente nas opções possíveis (decidir) sobre um funcionamento tendencialmente mais académico-científico da universidade. Nesta *démarche* compreendeu-se de Meny & Thoenig (1992: 130), que a ambivalência das decisões indicia “a raridade da autonomia do decisor, que torna-se brinquedo das forças sociais dominantes contra as quais não pode decidir.” Na busca de fatores concretos, sobre os quais devia ancorar o modelo de análise, foi convocada a ideia de “*liberdade prévia dos atores*” (Chauí, 2007), a qual é substancial para limitar os condicionalismos ou os determinismos exteriores sobre as opções dos atores/decisores internos.

Deste modo, existindo na universidade uma autonomia jurídico-formal, que define os respetivos docentes como os integrantes dos órgãos de administração universitária (gestão e governação), aos quais compete decidir sobre todas as matérias que asseguram o funcionamento da universidade,

percebeu-se que o instrumento que os torna docentes seria efetivamente, o foco da investigação. Assim, foi definido como instrumento de gestão objeto da hermenêutica, o Estatuto da Carreira Docente (ECD), enquanto normativo legal que possibilita o ingresso e a gradação na carreira docente. Uma carreira profissional que no âmbito dos critérios de integração dos órgãos de gestão e de governação da universidade, tende a confundir-se com a *carreira*³ de direção e chefia.

A partir desta altura, estava claro que a homogeneização e a ideologização das decisões podiam ser desconstruídas, com o princípio de que os normativos são concebidos e operacionalizados pelos mesmos atores a quem estas decisões se destinam (docentes). Tal deve-se ao fato de que o estatuto autonómico da universidade, apesar da sua dimensão jurídico-administrativa, a sua concretização para uma autonomia sócio-organizacional vem dependendo, das autonomias individuais e das liberdades prévias dos respetivos atores. Qualquer que fosse o quadro de *heteronomia* ou de *anomia* (Barroso, 1996), este seria compreendido com base nas identidades dos atores que, ao intermediarem-se com a estrutura organizacional e com a sociedade envolvente, seriam soberanos de construir a identidade universitária.

As variantes dos ECD de 1980, 1989 e de 1995, ao definirem de forma reiterada, a *antiguidade* (anos acumulados de trabalho) como um dos critérios de progressão profissional dos docentes da universidade, à qual é devida a criatividade e a iniciativa de trabalhar em contextos nunca uniformes para produzir os novos conhecimentos, transpareceram uma convocação clara ao funcionalismo público. A intermediação do “tempo de serviço”, com os graus académicos e uma média mínima de catorze valores para os licenciados, enfatizou uma tríade de critérios tendencialmente estáticos e passíveis de manipulação em relação à missão. Se no primeiro caso, era suficiente a acumulação dos anos de docência independentemente da prestação, no segundo, a arquitetura do *capital-diploma* (Lahire, 2003 e Désiage, 2010) ainda que confrontado com o hiato entre o referente e o referenciado, podia ser plausível. No terceiro caso, a interpretação dos estudos precedentes à Universidade Agostinho Neto sobre a qualidade do corpo docente e da

³ Quando maior for a categoria docente, maior será o cargo de direção e chefia a exercer na universidade.

administração da universidade (Resolução nº 4/07 e UNIPORTO, 1996), podiam indiciar as eventuais lógicas de sofisticação das notas.

A ação organizacional, no âmbito do processo de tomada de decisões, recria opções suscetíveis de condicionar a missão e os objetivos da própria universidade, cuja ponderação escapa da racionalidade burocrática que concebe os normativos como decisões. Os normativos são tendencialmente estáveis, podendo ser refeitos por períodos relativamente longos e a prática universitária processa-se instantaneamente e no quotidiano. Porém, a universidade enquanto construção social constitui por natureza uma arena política cujas “novas regras de jogo seriam favoráveis à permanente ascensão dos jogadores com maior influência estratégica” (Bilhim, 2006: 449), devido à desigual distribuição do poder entre os atores.

No âmbito da investigação, durante as conversas informais foi possível recolher os seguintes registos, que foram tomando a forma de pressuposições básicas:

- ✓ a autonomia da universidade foi adotada como um mecanismo de os grupos hegemónicos desenvolverem a sua própria autoridade e tutela sobre os processos internos, que salvaguardando os seus interesses e motivações assumem a “universidade como um microestado”, como se *o vaticano em Roma*;

- ✓ a integração dos docentes nos órgãos de governação e de gestão é também uma forma de ampliar o poder de influenciar as suas gradações categoriais na carreira docente e de expandir o leque de relações interpessoais, que podem ser úteis *a posteriori*, sob a forma de recompensa;

- ✓ a pretensa imprecisão de “tutela” ou de “independência” da universidade, reflete um exercício “clandestino” do poder por parte dos universitários, que tendem com alguma intencionalidade assumir essa dualidade dependentemente das conveniências e interesses que buscam;

- ✓ a conceção da universidade como um emprego público comum é recriada pela representação gerada pela sociedade, de ser mais uma escola como *qualquer*, que exime-se de criar os conhecimento e centra-se na reprodução dos conhecimentos preexistentes, que distorce a perspetiva de “extensão” pela “expansão”, ou ainda pelas *onfraternizações* e *convívios*.

✓ O corpo discente referenciado nas linhas mestras é o subproduto do ensino superior, o seu perfil representa automaticamente o perfil do corpo docente cujos diplomas são acreditados e validados pelo sistema nacional de ensino. Ou seja, validar e acreditar o diploma não melhora o perfil do diplomado se este, durante a sua formação, não teve a intenção de desenvolver capacidades e habilidades mas, apressar-se a obter um “diploma-capital” para alcançar um novo *status* socioeconómico.

As culturas sociais dos atores universitários, ao interagirem com as estruturas previamente definidas para o funcionamento da universidade, recriaram mecanismos de adaptação e de integração, construindo deste modo, culturas universitárias aquém da cultura monolítica da universidade. As várias imprecisões para justificar a qualidade de formação superior na Universidade Pública de Angola, sugeriram uma investigação centrada no paradigma interpretativo de Burrell & Morgan (1982), relativamente à representação da tomada de decisões para o provimento do corpo docente.

2. A trajetória investigativa

O estudo da cultura organizacional exige a transformação do bem conhecido e autoevidente em algo exótico e explícito, visando responder à questão sobre o significado do que transparece óbvio. Partindo da reconstrução da problemática, era suposto que o tema da investigação se clarificasse, porém ter-se-á tornado algo complexo pelas seguintes razões: por um lado, ficou claro que a informação previamente detida relativa à cultura organizacional, correspondia às lógicas do paradigma funcionalista, que à semelhança dos equipamentos, dinheiro e funcionários via na cultura organizacional mais um componente gerível; por outro lado, percebeu-se que a cultura organizacional constitua uma problemática atravessada por múltiplas perspetivas e focalizações. Tal remeteu a um recenseamento prévio e preliminar das principais abordagens e perspetivas desenvolvidas no plano internacional.

2.1. Procurando a explicitação da cultura organizacional

Interpretado como parâmetro definatório e diferenciador das organizações, a cultura organizacional começa a ser abordada por três grandes correntes (Alvesson & Berg, 1992:24): os “puristas”, orientados para as reflexões teórico-concetuais; os “pragmáticos” que tendem a centrar-se sobre as explicações do tipo gestor e os “académicos/pragmáticos”, que intermediam os dois polos anteriores. Esta busca no sentido de desocultar os componentes da cultura organizacional e o seu enquadramento científico, representa a necessidade de perceber as formas organizatórias geradas em consciência, ou acidentalmente, para a prossecução de determinados fins na sociedade.

Terá sido na década de 70, com a obra, *corporate cultures* de Terrence Deal & Allan Kennedy e mais tarde com a obra, *In search of excellence* de Peters & Waterman, que a conceção de organização como máquina é problematizada, surgindo a analogia da organização como “organismo” (Morgan, 1996: 43). Ou seja, “como sistemas vivos, que existem em um ambiente mais amplo do qual dependem em termos de satisfação das suas várias necessidades” (Hofstede, 2003:34). Este autor designou-a ainda, de “activos psicológicos de uma organização” que transitam de uma dimensão “individualista”, para uma “colectivista” (idem: 75-77). De acordo com estas lógicas o processo interativo é tão mais responsável pela (re)criação da cultura organizacional, do que o determinismo da estrutura organizacional (orgânica, normas e regulamentos).

A dimensão individualista dos activos psicológicos de uma organização como invoca o autor, tenderá a ser uma potencial tributária da estrutura organizacional pelo fato de esta ser uma convenção dos próprios atores e a recriam consoante os seus estados psicológicos. Deste modo, a cultura organizacional perspectivada na dimensão da estrutura organizacional, não deixa de recobrir as identidades particulares dos seus autores.

Desde a metáfora antropológica (civilização), passando pela interpretação sociológica (valores e aprendizagem partilhados), até à compreensão psicológica (crenças e programação mental), a cultura organizacional tende a assumir vários significados. A partir de distintos autores, Schein (1985: 6) recensou na sua obra as seguintes abordagens: “regularidades comportamentais observadas”; “normas que envolvem grupos de trabalho”; “valores dominantes expostos pela organização”; “filosofia que orienta a

organização”; “regras de jogo” e finalmente, “sentimento ou clima reproduzível na organização”. Depois desta compilação, o autor (idem, itálico do autor) defendeu que a cultura organizacional consistia em “pressupostos básicos” que permitem a adaptação externa e a integração interna, ou ainda “*um produto da aprendizagem da experiência do grupo*”. De forma pormenorizada o autor elaborou o seguinte conceito de cultura organizacional:

“A pattern of basic assumptions - invented, discovered, or developed by a given group as it learns to cope with its problems of external adaptation and internal integration – has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems.” (p. 9, itálico do autor).

A partir deste conceito, o autor entende que a cultura nas organizações é tendencialmente visualizada a três níveis como: (i) o “visível mas não muitas vezes decifrável” (artefatos); (ii) “nível maior do consciente” (valores); (iii) “invisível, tido interpretativamente” (pressupostos básicos).

Esta abordagem permite aferir que o estudo e a interpretação da cultura organizacional remetem para procedimentos metodológicos que requerem a realização de inferências com base nos artefatos observáveis. Daft (2008b: 353), considera que “os artefactos podem ser estudados, mas são difíceis de ser decifrados com precisão” e por tal, sugere que,

“Para compreender o que realmente está acontecendo numa organização é necessário um trabalho de detetive e provavelmente alguma experiência de quem já trabalhou nela”.

Só deste modo se explica que com frequência as decisões tomadas nas organizações refletem determinado tipo de crenças e valores dos atores/decisores, mas não representam imediatamente o sentido normativista das mesmas organizações. Langley (1998: 52) argumenta o seguinte:

“Uma organização em que a análise formal é muito comum, é também uma organização que adopta uma forma ‘racional/compreensiva’ de tomar decisão e, é aquela em que o modo de interacção política e social para tomar a decisão é relativamente menos importante”.

Independentemente de ignorar o interacionismo decisional, a abordagem da autora salvaguarda a ideia de existir um ator ou um grupo de atores, que decide no nível individual ou grupal, os quais não deixam de constituir-se em agências culturais societais. Nesta linha Morgan (1996: 125) defende que, “a

influência da cultura hospedeira raramente é uniforme”, podendo deste modo, expressar o determinismo estrutural ou ainda o voluntarismo dos seus atores.

Estas lógicas levaram ao recenseamento das focalizações de Torres (1997), relativamente às fontes de recriação cultural. A autora defende que a cultura organizacional pode recriar-se e ser percecionada nas seguintes dimensões: (i) a partir do determinismo estrutural e entendida como “variável dependente e interna”; (ii) da confluência das culturas sociais e ser percecionada como “variável independente e externa”; (iii) da reificação interna de valores e símbolos com significados para a organização, a que se vai designar por “metáfora” cultural; (iv) da adoção dos significados, valores e crenças reificados como padrões necessários para dar sentido à organização e por tal, de socialização imperiosa por todos os membros, constituindo a cultura organizacional como “paradigma” cultural.

Martin (1992) teorizou as designadas manifestações da cultura organizacional, consubstanciadas no grau de consenso em relação à percepção dos processos organizacionais entre os membros, nomeadamente: (i) um elevado grau de consenso entre os atores evidencia a manifestação “integradora”; (ii) um grau de consenso circunscrito aos grupos organizacionais enuncia a manifestação “diferenciadora” e (iii) uma coexistência cultural do tipo ambíguo, em que tanto há dissenso/consenso na organização, como no interior dos grupos, expressando a manifestação “fragmentadora” da cultura organizacional.

Um indicador de variação cultural é sugerido por Sainsaulieu (1997:225), ao referenciar que “as relações habituais de trabalho nas organizações podem engendrar evoluções ou regressões relativamente às culturas anteriormente ou paralelamente adquiridas”. Assim é que, se os normativos tendem a implantar uma cultura integradora, o mesmo não se pode referenciar em relação às opções interativas que podem gerar cada uma das manifestações desenvolvidas por Martin.

O clima organizacional na perspectiva de Forehand & Gilmer (1964: 371) constitui as “características organizacionais expressas sob a forma de medidas objectivas”. Já Schneider & Reichers (1983: 28) definem-no como sendo a “interacção pessoa-situação”. Rego (2003), entende o clima organizacional como a expressão exterior do sistema de valores das organizações, o qual

pode evidenciar tendências eventualmente contraditórias entre o que a organização exterioriza e o que realmente se passa na organização. Porém, como referenciou Daft (2008b: 353), a compreensão da problemática cultural nas organizações exige “um trabalho de detetive”, essencialmente nas escolares, identificadas como entidades “debilmente articuladas” (Weick, 1976), para as quais ao investigador é sugerido o “uso e porte de lentes” apropriadas.

A tendência de “rotular” as decisões nas organizações como pretensamente racionais levanta igualmente, determinadas interrogações quanto à sua fonte inspiradora e ao seu significado. A este propósito Simon (1997) sustenta que, “as decisões que tomamos satisfazem, não maximizam”. Ou seja, nenhuma decisão é tomada com a máxima racionalidade, devido ao carácter holístico dos fenómenos sociais (o dinamismo, o risco, a incerteza e as exigências da tarefa), ou ainda aos aspetos relacionados com os próprios atores (o número de agentes envolvidos e as relações hierárquicas entre eles, a influência fisiológica e o temperamento dos atores). Simon reitera o argumento nos seguintes termos:

“Quando a percepção e a cognição do decisor interferem sobre o seu meio objetivo, cedo a sua decisão adequa-se. Precisamos uma descrição do processo das escolhas que reconheçam que, as alternativas não são aspetos certos, mas requeridos; e uma descrição das mesmas estará relacionada com a árdua tarefa de determinar que consequências advirão de cada alternativa” (Simon, 1959, p. 272, tradução do investigador).

Razão porque a abordagem do modelo cultural cruzado com os outros modelos organizacionais, resguarda a dimensão da racionalidade limitada de Simon (1997: 390) em que, “é importante distinguir o mundo real e a percepção dos decisores” ou seja, com a escolha da “melhor alternativa para chegar-se à uma finalidade” (Blau & Scott, 1979:50). Opta-se por uma percepção processual de tomada de decisões na dimensão da racionalidade procedimental, em oposição à racionalidade “substancial” ou “economicista.” (Simon, *idem*).

Fazendo uma analogia à abordagem de Hofstede (2003: 28) em relação à sociedade, as organizações enfrentam também as três categorias de problemas fundamentais da humanidade: (i) “relação com a autoridade”; (ii) “concepção do eu em particular” e (iii) “formas de gerir os conflitos, incluindo o controlo da agressão e expressão dos sentimentos”.

No seguimento desta linha de pensamento, entendeu-se que a investigação sobre a universidade enquanto organização escolar devia ancorar numa interpretação pluriparadigmática, que observasse a cultura e as suas formas de expressão, intermediando-as com as imagens organizacionais da escola, salvaguardando desta feita os modelos analíticos/interpretativos como “lentes”. Pois, de acordo com Smircich (1985: 63), estudar a cultura organizacional é “estudar os significados sociais, sobre como as coisas, os eventos e as interações, assumem sentido”, e estes significados têm incidências nas várias dimensões e estruturas das organizações.

Peters & Waterman (1995: 29) a partir da história do pintor surrealista⁴, tendem a apresentar a ideia justificativa de que nem sempre o significado é a projeção congruente do significante. Pois, os ritos, ações e cerimónias são formas para manter a unidade da organização numa lógica de confiança institucional. Razão porque Martin (1992), argumenta que *sendo* as organizações culturas ou essas *tendo* cultura, a essência de estudar a cultura organizacional é entender a vida das organizações de forma mais completa.

2.2. As questões de aporte investigativo

Realizada a revisão da problemática da cultura organizacional ficou clara a pertinência de adotar um enfoque multiperspetivacional, que conferisse inteligibilidade à leitura das práticas e procedimentos dos atores na conceção e implementação do ECD e, por conseguinte, permitisse compreender as diferentes formas de manifestação da cultura organizacional. No entanto, era necessário compatibilizar este percurso teórico com o interesse e as motivações do investigador.

Depois de uma graduação em ciências da educação na especialidade de história, focalizando a dissertação final para a compreensão da autoridade tradicional (génese, estrutura e função), especialização em organização administrativa do Estado, e gestão e governação participativas, depois da frequência do plano curricular do mestrado em ciências da educação, área de especialização em organizações educativas e administração educacional, importava desenvolver um tema que complementasse as experiências

⁴ “O pintor surrealista belga René Magritte pintou uma série de cachimbos e intitulou o quadro *Ceci n'est pas une pipe*⁴ (isto não é um cachimbo). Uma pintura de uma coisa qualquer que não é essa coisa.”

precedentes. Estas compreendem a gestão e administração de instituições militares, as organizações-não-governamentais e o aparelho central e local do Estado, para além do processo docente educativo na universidade e nos níveis escolares precedentes.

Desta feita, o tema ficou formulado da seguinte forma: *Cultura(s) Organizacional (ais) da Universidade - A Tomada de Decisões Para o Provimento da Carreira Docente na Universidade Pública de Angola.*

A proposta inicial, certamente “precoce” e de tendência utilitarista de estudar a cultura organizacional relacionando-a com o perfil de saída dos graduados pela universidade, desvaneceu com o aprofundamento teórico-concetual da problemática da cultura organizacional. Esta superação resulta do entendimento da cultura organizacional como modelo de pressupostos básicos inventados, descobertos ou desenvolvidos por um determinado grupo no processo de aprendizagem, para lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna (Schein, 1968). Significando que os graduados pela universidade, independentemente da sua qualidade, representavam uma necessidade de adaptação externa e de integração interna da própria universidade.

Ainda assim, a pergunta genérica previamente colocada foi retomada nos seguintes termos: em que medida a cultura organizacional da universidade vem contribuindo para a produção de conhecimentos e de quadros superiores cultural e criticamente habilitados?

A estratégia metodológica era focar-se de forma pragmática em dois componentes organizacionais, nomeadamente: a *tomada de decisões* e o *Estatuto da Carreira Docente*, a partir dos quais era crível a possibilidade de aferir a expressão do cultural. A cultura organizacional como construção decorrente de fatores “endógenos” e “exógenos” (Torres, 1997: 89), encontra no corpo docente, o seu vetor principal. Por este motivo, O ECD enquanto “porta” de entrada e de saída desta categoria de atores é simultaneamente o ponto focal para o cruzamento cultural (estrutura e culturas sociais).

Era imperativo que o ECD adotado burocraticamente pela universidade contemplasse para além de critérios de vocação administrativo-legal, tendentes ao controlo e ao desenvolvimento das habilidades para o funcionalismo público, outros que refletissem o código de conduta profissional. Como o corpo docente

é onipresente em todos os órgãos de administração da universidade, de forma especial no senado ao qual cumpre reformular este tipo de normativos, era suposto que estes últimos critérios fossem determinantes. Em suma, expetava-se um ECD com reflexos demonstráveis nos diferentes níveis de análise sociológico da administração educacional (nível micro, meso, macro e mega).

Deste modo, algumas propostas focais de ordem empírica foram delineadas:

a) *A constituição dos órgãos de governação da universidade* - a realidade sugeria explicar até que ponto os percursos profissionais e de socialização dos seus membros, representativamente, do corpo docente, eram relevantes para a adoção de instrumentos capazes de assegurar, quer seja a excelência académica como também a competência para a empregabilidade dos graduados. O fato de a universidade fazer parte das organizações que buscam o consentimento pela predominância “normativa” assente na “coerção”, em que os “membros aceitam de boa vontade o ‘chefe’ e tudo o que acompanha o regime de um ‘chefe’” (Etzioni, 1974: 93 e 101), a indagação consistiu em perceber como a autonomia tem permitido com que o “chefe”, neste caso, o reitor e seus subseqüentes, pudessem fazer da universidade, a sua imagem e semelhança.

b) *O tipo de participação que caracteriza os órgãos de decisão* - esta problemática permitiu explicar as diversas manifestações da cultura organizacional e os níveis de predominância de um ou doutro tipo de manifestação. Pôde-se aferir também, os tipos de participação que caracterizam os órgãos de tomada de decisões, nomeadamente: quanto à “democraticidade”, quanto à “regulamentação”, quanto ao “envolvimento” e quanto à “orientação” (Lima, 1998). Importava compreender até que ponto, as habilidades de administração social da liberdade dos atores universitários contribuíram para deliberar sobre a aplicação de uma versão do ECD não homologada pela Assembleia Nacional ou pelo Conselho de Ministros. Pois, a “ideia de uma produção normativa que apenas, e unilateralmente, sujeita os administrados a constrangimentos” (Lima, 1998: 173), ficou provada neste caso, que foram os próprios administrados que se autoconstrangeram.

c) *Os critérios para o provimento e o exercício da carreira docente* – constituíram os aspetos relevantes para clarificar as lógicas de adesão às oportunidades de formação e de ascensão aos cargos de direção e chefia. Ficando claro que os critérios elencados para a admissão e/ou para a progressão na carreira docente não representam os percursos socioprofissionais relevantes dos candidatos, mas tendencialmente o reflexo do poder nivelador dos “grupos estratégicos” (Friedberg, 1993). A prossecução das “metas organizacionais” (Etzioni, 1974: 105)⁵ ficou sempre expressa pela lógica de confiança institucional. Por tratar-se de uma instituição sujeita à administração pública estatal, o estatuto autonómico vem revelando na prática o seu carácter formal e difusamente perceptível pelos atores. Havendo défice nas autonomias individuais, o normativo tenderá a satisfazer unicamente uma imagem ideológica de *autonomia e descentralização geradoras de anjos* e uma *centralização multiplicadora de demónios*. Ou seja, uma autonomia sem significado socio-organizacional.

d) *Os procedimentos de operacionalização do Estatuto da Carreira Docente* - constituíram a variável chave a partir da qual procurou-se compreender em que medida a implementação dos normativos refletia a garantia dos direitos e/ou de benefícios do corpo docente. O que sucede é que a autonomia está de fato e de acordo com Estêvão (2003:87), a constituir-se “num mecanismo oportuno de criação de feudalidades [...] de discriminação ou de exteriorização de alguns actores das fronteiras escolares”, devido à ausência da fiscalização e da regulação complementar. O poder discricionário decisional vigora como regulamento para contrapor às insuficiências e às desconexões do ECD.

2.3. Objetivos da investigação

Se a cultura organizacional, de acordo com Neves (2001:431), aponta para o “*porque*” das ocorrências dos fatos e dos fenómenos no interior das organizações, era substancial tentar “decifrar” o “elo” entre a cultura organizacional universitária e o clima organizacional.

⁵ “Como estado de coisas que a organização está tentando realizar”, ou de acordo com Parsons (1937), é a imagem de um estado futuro que pode ou não ser criado.

Partindo de uma orientação metodológica algo imprecisa que procurava conciliar uma perspectiva teórico-exploratória com uma perspectiva descritivo-interpretativa, procurou-se fundamentalmente:

- i. Perceber, a partir das dinâmicas do processo de tomada de decisões, relacionadas com a conceção e operacionalização do Estatuto da Carreira Docente, as manifestações da cultura organizacional teorizadas por Martin (1992), e as dinâmicas organizacionais da Universidade Pública de Angola;
- ii. Compreender as racionalidades de reprodução de uma cultura organizacional tendencialmente integradora, historicamente criticada como de pendor “totalitário” de regime do Partido-Estado na universidade;
- iii. Percecionar a cultura organizacional da universidade por referência ao modelo “pluriparadigmático” das manifestações culturais a cruzar com os modelos interpretativos das organizações escolares;
- iv. Desenvolver um modelo de análise teórico que permitisse percecionar o processo de (re)criação da cultura organizacional da universidade.

Foram teoricamente formuladas as seguintes respostas provisórias para responder à questão genérica e de partida para a investigação:

- a. A cultura organizacional da universidade tendencialmente integradora poderá formar quadros com perspetivas, habilidades e capacidades para a administração pública, devido ao baixo teor crítico e emancipatório;
- b. Os membros dos órgãos de governação da universidade tendem a exercer uma participação indireta, formal, reservada e convergente devido à sua sujeição às logicas do funcionalismo público;
- c. Os critérios expressos nos Estatutos da Carreira Docente tendem a refletir, os percursos socioprofissionais e académico dos grupos estratégicos, norteados para a reprodução da cultura organizacional do regime de Partido-Estado;
- d. Os procedimentos de operacionalização do Estatuto da Carreira Docente tendem a apoiar-se nos preceitos burocráticos administrativos, visando inibir a expressão das subculturas, constituindo-se num mecanismo de gestão, reforço e controlo da cultura organizacional.

2.4. Método e técnicas

Os procedimentos enunciados por Quivy & Campenhoudt (2008), constituíram as bases metodológicas assumidas desde o começo da investigação. O primeiro (*rutura*) era requerido para permitir o distanciamento do investigador das aparências enquanto ator vinculado em tempo parcial ao objeto empírico. Um procedimento determinante para delir os preconceitos e as naturalizações dos fatos e fenómenos observados. O segundo procedimento (construção) impôs um afinamento teórico-concetual, com vista a dar consistência ao primeiro, dando ao contexto observado um significado condizente com as informações recolhidas, diferentemente de uma reprodução do *real-ideal*, ou de um *real-contextual* preconcebido. O terceiro ato (verificação) permitiu a evidenciação dos fatos a partir das observações feitas e dos dados recolhidos, levando a construir um quadro *real-contextual*, algo distanciado do *real-ideal*.

A cultura organizacional enquanto objeto de estudo é diversamente perspetivada não apenas pela variação dos métodos de estudo com que pode ser percecionada, como também pelo seu carácter particular ancorado nas dinâmicas de cada organização. Investigar um caso complexo (universidade) sob a perspetiva de uma problemática teórica igualmente complexa (cultura organizacional), exigiu a construção de um percurso metodológico adequado, baseado num método que permitisse “captar a complexidade de um caso único” (Stake, 2007: 11). O *estudo de caso* foi desta feita, o método que permitiu estudar a cultura organizacional da universidade enquanto “*particularidade e a complexidade de um caso único*” (idem).

A entrevista semiestruturada ou *focada*, como comunicação interativa, a observação, enquanto incidência sobre os comportamentos e práticas dos atores, as conversas informais, implicando interações episódicas comunicativas escassamente estruturadas, e o inquérito por questionário centrado nas questões da escala de *Likert*, constituíram os instrumentos fundamentais para a recolha e tratamento dos dados.

O aprimoramento teórico-concetual sobre a cultura organizacional e sua articulação com a teoria organizacional e a tomada de decisões, impôs uma consulta obstinada à bibliografia específica e geral. Tal sugeriu a construção de um ficheiro com títulos e autores sobre cada temática específica, permitindo: separar o importante do acessório como sugere Saint-Georges (2005: 33),

afastar "de imediato o que se situa manifestamente fora do assunto da investigação". Com base nas teorias interpretadas foi possível focalizar com certa profundidade e pertinência a(s) cultura(s) organizacional(ais) da universidade intercetadas no campo empírico, permitindo discutir os dados diagnosticados à luz das propostas teórico-conceituais desenvolvidas nos capítulos precedentes. Esta estrutura foi assumida na discussão dos dados para aproximar a demonstração dos fatos às teorias.

As trajetórias socioprofissionais dos interlocutores eram determinantes, pois, as aptidões desenvolvidas e os rituais assimilados durante a pertença desses à universidade, ou durante a interação com esta, foram "importantes para a compreensão do comportamento" (Bogdan & Biklen, 1994: 56), dos atores no seu quotidiano. Os interlocutores ao tomarem em consideração as aptidões desenvolvidas e os rituais assimilados na universidade, concederam às informações, um carácter natural e autêntico, diferentemente dos dados reificados. Esta realidade pôde ser testada durante alguns casos de *retorno* à fonte, em que os entrevistados em posse do texto alteravam substancialmente as partes das entrevistas que achavam "aterradoras", caso estivessem na posse de individualidades constituintes dos grupos hegemónicos. Ficou reiteradamente assumida a preservação das fontes mediante a codificação das identidades para manter o anonimato.

3. Estrutura do trabalho

O grau de complexidade da presente investigação não parou com a rebusca dos aportes teórico-conceituais que permitiram desenvolver a compreensão dos significados e sentidos conferidos pelos atores às práticas e aos procedimentos universitários, tão-pouco terá parado com a inserção do investigador no campo empírico. Deste processo sinuoso de encontrar o desconhecido, muitos aspetos revelaram-se fantásticos, outros surpreendentes, outros ainda estafantes, mas todos igualmente úteis à investigação.

Depois de palmilhar o campo empírico, a este volume de informações teórico-conceitual, juntou-se o emaranhado dos dados recolhidos, aos quais era suposto que se ajustassem unicamente a lógica dos instrumentos a partir

dos quais foram obtidos. Porém, recorrendo a um provérbio africano para aferir a liberdade (Manuel, 2003): *quem diz o que quer, ouve o que não quer*, significa que, eventualmente os instrumentos terão apresentado campos que permitiram que as fontes fornecessem um volume de informações inesperado pelo investigador. Entre o carácter melancólico, construtivista, positivista, sensacionalista e de repulsa que os dados terão apresentado, houve que metodologicamente assumir o verdadeiro e plausível face aos objetivos da investigação.

Como referencia mais uma vez um provérbio africano relativamente à responsabilidade (idem): *atravessa-se o rio onde estiver mais raso*, nada mais importante nesta hora, senão assumir e prosseguir, validando o que era imediatamente necessário para demonstrar de acordo com as construções teórico-concetuais, as dinâmicas que caraterizam o processo de (re)construção da cultura organizacional da universidade.

Terminada esta batalha havia que organizar o relatório da investigação, que inicialmente foi estruturado em três capítulos teórico-conceituais, um sobre o modelo de análise e construção metodológica e um de discussão dos dados. No entanto, o volume e a pertinência dos dados empíricos recolhidos sugeriram evidentemente, a construção de mais um capítulo de discussão dos dados.

No **capítulo primeiro**, foi desenvolvida uma abordagem teórica sobre a universidade enquanto organização educativa, caraterizada pelas imagens veiculadas pela teoria organizacional e pela sociologia das organizações educativas, numa dimensão analítico-interpretativa. Sem contudo, deixar de referenciar algumas lógicas gerencialistas e utilitaristas, a partir das quais, a universidade à semelhança de uma empresa comum nas sociedades neoliberais, passou a ser concebida também, como agência de capitais. Foi realizada igualmente, a interpretação da caraterização da trajetória histórica da universidade nas ex-colónias portuguesas, e mais especificamente de Angola, como via para percecionar as lógicas de recriação e mobilidade da cultura organizacional de uma organização que tendencialmente irrompe as fronteiras nacionais.

No **capítulo segundo** procurou-se fazer uma reconstrução teórico-concetual da cultura organizacional no contexto da universidade. Apresenta uma revisão teórica sobre a problemática da cultura organizacional, desde as

abordagens mais funcionalistas que concediam à cultura um sentido utilitarista, às abordagens críticas e reflexivas que ajudaram a pronunciar a cultura como objeto de estudo, descomprometido com as respostas de ordem gerencialista. Os conceitos, as focalizações e as manifestações da cultura organizacional desenvolvidos por diversos autores que se vêm dedicando ao estudo da temática, foram retomados nesta parte da tese.

No **capítulo terceiro**, enveredou-se pela reconstrução teórico-concetual do processo de tomada de decisões nas organizações escolares, com central especificidade na universidade enquanto entidade originariamente autónoma no contexto das instituições públicas. Esta incidência foi intermediada pela focalização no Estatuto da Carreira Docente, enquanto decisão e modelo de tomada de decisões concebido numa dimensão racional-burocrática.

O **capítulo quarto** apresenta a construção do modelo de análise adotado, intermediando-o com o método e os procedimentos metodológicos, que permitiram aceder aos dados que dão sentido ao *contexto-real*. A análise qualitativa das complexidades organizacionais da universidade impunha um método pertinente para o “estudo da particularidade e complexidade de um único caso” – *estudo de caso* (Stake, 2007: 11), como seja, a cultura organizacional da universidade. As entrevistas semiestruturadas *focadas*, a observação não participante, as conversas informais e o inquérito por questionário, enquanto instrumentos assumidos para a recolha de dados empíricos foram caracterizados neste capítulo. Incluem-se ainda, alguma apreciação dos procedimentos de análise dos dados.

No **capítulo quinto** estão expressos os dados que caracterizam as práticas e os procedimentos dos atores, focalizando a desarticulação entre o enunciado da lei e a interpretação que dela se faz no quotidiano da universidade. A medida que os dados sobre o processo decisional no âmbito da conceção e operacionalização do Estatuto da Carreira Docente eram interpretados, foi ficando claro que as funções do *habitus*, do *currículo oculto* e das *teorias de reprodução social* nas práticas e procedimentos dos atores, ajudavam a reconstruir a identidade da universidade marcada pelo hiato entre o “plano de orientação para a ação” e o “plano da ação” (Lima, 1998).

Finalmente no **capítulo sexto** foram retomados os pressupostos teórico-concetuais sobre a cultura organizacional, confrontando-os com os dados

recolhidos, na perspectiva de explicitar como a cultura a organizacional da universidade foi-se (re)criando ao longo da sua trajetória histórica. Focalizado nas práticas, valores, crenças e procedimentos dos atores face ao processo de tomada de decisões no âmbito da conceção e implementação do ECD, e face às conceções teórico-conceituais sobre as manifestações culturais, foi reconstruído um quadro teórico-pragmático revelando as múltiplas perspectivas culturais da universidade.

Capítulo I

A universidade como organização educativa

Contextualização inicial

A compreensão da universidade como organização educativa passa eventualmente, por uma hermenêutica do significado da educação nas suas três dimensões identificadas por Costa (1996), nomeadamente: (i) dimensão individual; (ii) dimensão social e (iii) dimensão organizacional. A partir dessas dimensões, é possível desocultar a natureza inerente à universidade como organização educativa.

A dimensão individual da educação poderá permitir que o indivíduo se aposse de determinadas qualidades físicas, morais e técnicas, ou seja, o conjunto de atributos que contribuem para a inserção social do sujeito. Essa última vertente compreende então, a dimensão social da educação. Ambas permitem perceber a perspectiva transcendental e civilizacional da educação, que terá começado de acordo com Ciscar & Uria (1988), primeiro como instituição familiar, militar, religiosa e estatal reflectindo interações, atores e meios. Esta perspectiva é igualmente sublinhada por Durkheim (1965), quando define a educação como sendo:

“A acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida”, cuja finalidade consiste em “suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que se destina particularmente.” (Ibidem: 17).

Esta premissa conceptual remete para a análise da preponderância da terceira dimensão da educação (organizacional), sugerindo a adoção da educação como acto socialmente organizado com vista à execução de determinados fins e em estabelecimentos específicos, que será designado segundo Lopez Rodríguez (1985: 126), pela cultura ocidental por “escola”.

A escola, ao representar de acordo com este autor, como “um espaço próprio em que se realiza a educação de forma organizada” (idem), sem excluir a possibilidade de refletir as mundivisões dos seus atores (professores e alunos). Uma abordagem que pode ser argumentada alicerçando-se nas percepções de escola como “um *locus de (re)produção* de regras formais” (Lima, 1998); como “organização fractalizada e multidiscursiva” (Estêvão, 1998); como “arena política” (Silva, 2004); como “rede de sociabilidade e de aprendizagem organizacional” (Torres, 2004).

Na sua obra, *a escola como categoria na pesquisa em educação*, Lima (2008) define a escola como objeto de estudo, a partir das variadas influências teóricas e tradições disciplinares e, como tal, torna-se impossível compreendê-la como entidade monolítica, mas complexa e polifacetada. O estudo da universidade como organização escolar está intimamente relacionado com as categorizações que o autor elenca. No caso concreto de Angola, é neste tipo de escola em que aos atores escolares foi conferido o direito de jure, como *locus* de produção normativa. Algumas categorias de estudo da escola desenvolvidas pelo autor são nomeadamente as seguintes:

i) a escola jurídico formal, ancorada na legislação universalizada pelo currículo, administração e normas clássicas assentes no direito administrativo;

ii) a escola como reflexo, representa a construção pela ação e agenda dos níveis de orientação política, como também da execução direta da vida escolar. As duas hierarquias sujeitam a escola à reprodução normativa compaginada com as suas “estruturas, orientações e regras” (p.85) cujas diferenças vão refletir o nível de orientação para a ação;

iii) a escola como invólucro, reflete de acordo com o autor, a limitação à “descrição genérica e superficial das suas características mais imediatamente evidentes” (p. 86). Encontra-se uma escola cândida focalizada instrumentalmente para uma agenda pretensamente consensual;

iv) a escola como coleção, conforme indica o adjetivo conferido pelo autor, estar-se-á em presença de uma escola resultante da soma das partes constituintes da escola. Exclui a identidade holística da escola centrando-se nas fragmentações que limitam a perceção da complexidade real da escola;

v) a escola como mediação, vai refletir o seu estatuto de organizar e agir a administração escolar como substantivo (organização) e como verbo (organizar). Encontra-se uma escola que “intervém na relação entre os meios e fins” (p. 86);

vi) a escola como organização em ação, encontra-se uma escola que evidencia particularidades e diferenças inerentes a cada país e/ou cultura que, “resulta de um longo processo histórico de construção e institucionalização” (p. 87). Esta escola é compreendida pelas categorias anteriores com semelhanças na perspectiva clássica sustentada pela formalização e pela racionalidade

burocrática, “típico da *modernidade organizada*”, cujas diferenças estarão assentes na trajetória de cada escola e dos seus atores.

Será nesta categoria de escola que vai assentar a hermenêutica da universidade como organização educativa e também escolar, pois apesar da universalização do conceito “universidade”, o contexto académico e científico da Universidade Pública de Angola tem particularidades e especificidades ancoradas na sua história e na história do país. Apesar de a partir de 2009, por determinismo legislativo terem-se criado mais seis universidades públicas, contudo na dimensão idiossincrática, os valores e crenças comungados estão relacionados com a administração pública estatal direta. Este pressuposto tem a ver não só com a legislação afim, como também com a forma (transformar anteriores centros universitários em centralidades das regiões académicas e para cada região convencionou-se uma universidade). Deste modo, a identidade é tendencialmente única, apenas as designações são diferentes, cujas diferenças marcantes acontecerão eventualmente dentro de cinco ou seis anos, refletindo o processo de organização particular de cada região.

Para fazer-se uma reflexão aproximada à realidade da universidade, convoca-se neste trabalho, a missão definida para a Universidade do Minho, como sendo:

“Instância de geração, difusão e aplicação de conhecimentos por via da liberdade de pensamento e da pluralidade dos exercícios críticos com vista a promoção da educação superior e a contribuição para a construção de modelo de sociedade baseado em princípios humanos que tenha o saber, a criatividade e a inovação como factores de crescimento, desenvolvimento sustentável, bem-estar e solidariedade.” (Estatuto da UMINHO in <http://www.uminho.pt/Default>. 13 Maio de 2010).

Evidencia-se a impossibilidade de a universidade ser interpretada como organização educativa que se satisfaz com a monoreferenciação a modelos organizacionais singulares, mas, pela coexistência de vários modelos numa mesma organização. E, também pela constante interdependência com o meio circundante e de outros meios, que projetam os atores para a universidade. Por este fato, Sobrinho (2003) define a universidade como sendo:

“Uma instituição social e política que produz e dissemina os conhecimentos e a formação técnica e social, porém tendo como valores e solo real de seu cotidiano as dúvidas, a pluralidade e trato com a diversidade, mais que as verdades definitivas e o pensamento homogêneo” (p. 99).

Este entendimento tenderá, provavelmente, a conceder aos estudos sobre a educação e a escola, a distinção da universidade em relação ao universo da tipologia formal e normativista de organizações educativas por via, representativamente, da sua estruturação e finalidade, sem obviamente negligenciar “o lado oculto” que as organizações escolares portam (Guerra, 2002). Dentre as características que o autor elenca notabilizam-se:

“(i) o carácter ambíguo e contraditório dos seus fins, (ii) os mecanismos colectivos de defesa, (iii) a dimensão oculta do currículo, (iv) a heteronomia funcional e (v) a rotina institucional.” (p. 16).

Desta forma, pode-se justificar o distanciamento que variados estudos puderam demonstrar entre uma escola normativa (quase monolítica), reflexo da lei e, aquela escola plural e interativa, reflexo da sua funcionalidade e práxis quotidiana.

As características elencadas por Guerra podem-se constituir em fatores suscetíveis de fundamentar a revelação da ideia de Lima (1998), em relação a escola pública portuguesa, segundo a qual,

“A escola enquanto organização especializada [...] é o resultado de um longo processo de construção [...] As organizações, e designadamente a escola, são unidades socialmente construídas [...] a escola pública não é uma construção social supra-histórica mas, pelo contrário, o longo percurso da sua construção tem sido indelevelmente marcado pelo transcurso da história” (p 39 e 41).

A ser uma construção social, a verdadeira compreensão da organização escolar não poderá distanciar-se de cada momento histórico da sua existência. Tal vem complexificando a compreensão da escola na actualidade, quando metodologicamente, os estudos não são capazes de criar a rutura com a imagem da escola ancorada pelas leis, que mais reflete de acordo com Lima (1998), “um mundo reificado”, que resulta da débil atenção aos atores sociais da escola, devido à sobreposição da perspectiva institucional à organizacional. Pois, os atores são, pretensamente, formatados à imagem e à semelhança da lei, em que as finalidades da educação são tão mais importantes que o processo educativo em si, revelando-se uma quase inautenticidade da própria qualidade das finalidades.

Alguns estudos terão sustentado conclusões apontando para a impossibilidade de recriar-se no “plano da ação”, estruturas e regras para além do estabelecido no “plano de orientação para a ação” *a priori*. Constituem

estudos essencialmente normativistas que são, com alguma frequência, contrapostos a estudos analíticos/interpretativos que, através de *lentes da crítica organizacional* vêm identificando nas organizações educativas, estruturas e regras “existentes e disponíveis, embora de certo modo reféns de actores sociais que as convoquem” (Lima, 2006: 20). Estas investigações recusam-se a igualar, voluntariamente, a escola ao “plano de orientação para a acção” e admitem a existência de uma escola oficial e formal para além da lei, que pode ou não preocupar-se com o fim proposto e com a possibilidade de negligenciar ou não a natureza e a qualidade desse mesmo fim.

Enquanto a vitalidade institucional das estruturas e das regras geradas no “plano da acção” da organização educativa dependem, em grande medida, da correlação de poderes dos atores guiados pelos interesses particulares e/ou colectivos, a eficiência das estruturas e das regras *a priori*, no “plano de acção” ignoram com frequência, e de forma propositada a existência das regras geradas no “plano da acção”, como que de uma organização homogénea se tratasse. Razão pela qual a compressão da escola, e igualmente da universidade, sugere a observância investigativa simultânea baseada nos modelos teóricos organizacionais (analíticos/interpretativos e normativos/pragmáticos) (Lima, 2006), designadamente os modelos, burocrático, político, “anarquia organizada” e cultural.

A universidade contemporânea, ainda que caracterizada na maior parte dos casos, por um sistema autonómico de auto-governança a luz dos propósitos democráticos, não deixa de apresentar no âmbito da sua funcionalidade, algum fosso entre o “plano de orientação para a acção” e o “plano de acção” (Lima, 1998), pelas seguintes razões: (i) o estabelecimento democrático vai implicar necessariamente a institucionalização do conflito resultante do jogo de interesses entre os atores; (ii) a capacidade de produção de orientações e de regras autonómicas pode basear-se, ora no fim previamente proposto, ora na natureza e na qualidade desse fim, ou ainda na liberdade de escolha dos atores e, finalmente, (iii) de acordo com Guerra (2002: 16) “a educação é uma prática moral”, que não pode ser compreendida unicamente pela “ligação causal entre os meios e fins”, mas de todo o processo de implementação e das dimensões que as várias formas de justiça encerram. Logo, a procura de determinados fins não pode necessariamente estar

ancorada nos meios definidos *a priori*, mas no ajustamento às circunstâncias e às agendas dos atores, que não raras as vezes geraram no percurso, novas finalidades como sustentam as perspectivas neo-institucionalistas⁶.

As várias agendas, sejam funcionalistas de pendor utilitário, ideológicas ou ainda as puramente académicas que vêm norteando a humanidade no tocante à criação e à manutenção das universidades, não deixaram de se refletir sobre a Universidade Pública de Angola. A par desta tendência eminentemente universalista, os fenómenos que caraterizaram a trajectória histórica do país, constituíram também outra fonte de construção da imagem e da identidade da universidade.

1.1. Universidade como resposta ao crescimento económico

A educação, em sentido amplo e na sua função social, pode ser aceite como uma oportunidade de todos serem cónscios sobre os desafios da sua própria sociedade, da sua história, da sua atividade e do seu futuro, independentemente de ter-se estabelecido intencionalmente um currículo educativo numa organização escolar. Habermas (1987) defende uma educação que propicia o desenvolvimento humano para uma vida prática intersubjectiva e de um saber que desperte a inquietude e que facilite um diálogo interpretativo da realidade. Escolarizar-se passa a ser uma forma de partilhar as responsabilidades entre os indivíduos de uma determinada sociedade. Pires (2007:14) acredita na nulidade da acumulação de saberes, sugerindo o mecanismo de *aprender a aprender*. O autor abre, de certa forma, o debate sobre a articulação entre o que a aprendizagem ancorada no currículo intencionalmente definido estabelece e o que a visão do mundo expõe por via da experiência anterior e do currículo oculto.

À semelhança de outras organizações propositadamente concebidas, a universidade como organização educativa, e aqui referenciando Blau & Scott (1979:13), reflete “uma unidade social estabelecida com o propósito explícito de chegar a certas finalidades.” Pois, de acordo com esses autores,

⁶ Peter, & Taylor (2003: 194), levantam “as duas questões que deveriam ser fundamentais em toda análise institucional: (1) como construir a relação entre instituição e comportamento; (2) como explicar o processo pelo qual as instituições surgem ou se modificam” para abrir o debate em torno do neo-institucionalismo.

“Se a feitura de uma tarefa requer mais do que um punhado de homens trabalhando juntos, eles não podem agir deixando cada um fazer aquilo que julgar que deva ser feito” (ibidem: 13).

É uma premissa que impõe a necessidade de uma estrutura formalizada que tende a evitar a sujeição da organização às contingências e às vontades dos seus integrantes. Deslinda-se alguma impossibilidade de os objectivos formulados para as organizações poderem ser incertos, ancorando lógicas pretensamente weberianas que vão legitimar a autoridade hierárquica, a supervisão, o controlo e a distribuição das funções e tarefas. Tudo isto na perspetiva de prever e evitar o fracasso e tornar certa, a missão das organizações sociais.

Para uma organização educativa como é a universidade, a complexidade e o tamanho requerem uma compreensão que vai para além da simples observação e constatação de mecanismos de regulação formal, assentes nos modelos organizacionais da Administração Pública, subjacentes e guiados pela ideologia política dominante. Assim, a tentativa de aproximar o entendimento da universidade à sua realidade físico-funcional pode acontecer não apenas ao abrigo dos modelos organizacionais *normativistas/pragmáticos*, como também, dos *modelos organizacionais analíticos/interpretativos*, abordados por Lima (1998. Itálico do autor). A dimensão interpretativa expressa um conjunto de fenómenos que caracterizam os processos socialmente construídos da realidade, independentemente do formato jurídico e legal. A coexistência entre ambos os modelos no “plano da ação” é responsável pela legitimação das interações sociais das organizações.

Na antiguidade, a educação consistia na memorização e na pouca disciplina, e os professores eram chamados a ensinar glórias do país, enquanto Sócrates ensinava sobre as origens sociais das normas morais, motivando os educandos a construírem os seus próprios argumentos. Este excerto histórico justifica de alguma forma, a condenação de Sócrates acusado de estar a subverter a juventude e a sociedade. Entendia Sócrates, que ser educado significava aprender a ser um indivíduo capaz de amar e de imaginar o que pensa por si e tem julgamentos deliberativos sobre o bem geral. Será esta lógica expressamente emancipatória que guiará o estabelecimento das

universidades daquele tempo. Uma tendência que vem sendo contrastada com o papel centralmente utilitário da universidade contemporânea.

Será com o desenvolvimento industrial entre os séculos XIX e XX que a universidade vai alargar a sua base de emprego de profissionais qualificados, elevando-se a um grande desenvolvimento, especialmente nas áreas ligadas à indústria e a tecnologia. Pode-se porventura considerar como sendo essa a gênese da consolidação do nível de desenvolvimento das sociedades. Conceição et al. (1998) aborda o papel da Universidade desde esse período, como estando relacionado com a evolução das percepções políticas, económicas e sociais da educação, bem como da ciência e da tecnologia. O Cardeal Newman em *The Idea of University*, identificara a universidade como o local onde se ensinava o conhecimento universal, que a ser assim, é líquido que se depreenda, a existência de múltiplas vias para se ministrar tais conhecimentos, os quais devem provir de variadas fontes e assentes em múltiplas racionalidades.

A expansão generalizada dos sistemas de educação, de ciência e da tecnologia, que acontece com o fim da II Guerra Mundial até ao início dos anos 70, assim como o abrandamento do crescimento económico, relativamente ao penado período anterior, criarão premissas para uma crescente importância da produção e da circulação de conhecimentos. Esta realidade vai sugerir tacitamente à universidade, a ampliação substancial da sua relevância socioeconómica e também política com “a produção de cidadãos educados e a providenciação do capital cultural” (Pires, 2007: 25).

Em seu trabalho empírico Denison (1990), mostra que 1/3 do crescimento do PIB dos Estados Unidos da América, no período de 1929 a 1982, se deveu ao progresso técnico, ou seja aos avanços no conhecimento, tendo representado 0,66% do total de 1,02% do progresso económico. Na mesma perspectiva, Papadopoulos (1994: 37) menciona que o crescimento económico, a ser tomado como objetivo político de todos os países desenvolvidos, só seria substancial, caso todos os fatores que a ele conduzissem, fossem assumidos como pertinentes.

No entanto, a dimensão instrumental do crescimento económico vem negligenciando cada vez mais a emancipação social, desembocando de alguma forma, no utilitarismo da universidade, que é tomado apenas como

gerador do conhecimento tecnológico. Acresce a imagem que se cria de alguma parcialidade por parte dos ideólogos de crescimento económico de conceberem a universidade como algo aquém do desenvolvimento social e cultural dos povos aos quais tal crescimento diz respeito.

Na sua aparição, a ciência moderna estaria relacionada com o interesse técnico e económico. Chegando-se, assim, a uma interconexão cada vez mais explícita entre a ciência, a técnica e sua utilidade, confluindo no “processo de institucionalização do conhecimento” (Santiago, 2000:186). Como os Estados colocaram a ciência ao serviço da economia, estes passaram a influenciar os sistemas de “aquisição/apropriação da informação e atitudes” (idem), como mecanismo para dirigir o processo científico. Uma perspetiva que tendencialmente desemboca no controlo político-ideológico das universidades por parte dos Estados. A argumentação do autor fundamenta a legitimidade do dirigismo dos Estados sobre as universidades, que as reconhecem numa espécie de *braço armado* para catapultar as economias e uma valorização económica geral da educação, por via das leis e de conceptualizações teóricas de capital humano e das evidências econométricas.

A conceção funcionalista da educação, como trampolim da evolução económica, vem legitimando os Estados no papel de planificar a educação e de definir os critérios de qualificação e quantificação educativa, como socialmente necessários para responder às exigências do crescimento económico. As teorias sobre o capital humano começaram desta feita a ser consentidas e desenvolvidas por economistas como Gary Becker e Theodore Schultz, que alargaram o conceito de capital físico.

A ideia de capital humano, defendida por estes autores, sugeria a transição da educação para a categoria de investimento. Uma concepção que viria a alavancar estruturalmente a variável do crescimento da educação como sendo pretensamente proporcional ao progresso científico e tecnológico dos Estados. Trata-se de uma abordagem que resulta também, da expansão contemporânea do ensino superior, gerando deste modo a ideia de “capital-diploma” (Lahire, 2003 e Désiage, 2010), como forma de valorização dos diplomados para o mercado de emprego.

A ambivalência das universidades como geradoras de empregados e de conhecimento passou a ser naturalizada, levando os Estados a se

empenharem com alguma insistência na massificação dos sistemas universitários, com a alegada justificação de adequar os recursos humanos às exigências do avanço tecnológico e às perspectivas práticas dos países. Trata-se de uma realidade responsabilizável pela alta valorização dos diplomados neste nível de educação e que, ciclicamente, levou à crescente procura das universidades, por parte dos diplomados do ensino secundário que passaram a ser preteridos nos espaços económico e político das sociedades. Estava iniciado o aprofundamento das desigualdades de acesso e de saída dos graduados nas universidades.

Bush (1945) interpretou o desenvolvimento dos Estados como uma espécie de pressão para a variação do papel tradicionalista da universidade. Pois, quanto mais as sociedades se preocupam em elevar os níveis de graduação económica e de hegemonia política, mais procuram na universidade, a solução imediata, à qual é sugerida a adequação aos desígnios de base marcadamente sociopolíticos. Situação que viria a refletir-se na marca de competitividade e de tensão entre os blocos ideológicos estabelecidos no mundo após a II guerra mundial (bloco capitalista e bloco socialista). Esta justificação dever-se-á da conceção do satélite SPUTNIK, em 1957, e à criação da NASA, a partir de 1965, como o próprio autor expressa em seu argumento:

“Historical development has given the sanction of tradition of the prominent role played by universities in the progress of pure science [...] several factors combine to emphasize the appropriateness of universities for research.” (idem: 90).

Desta abordagem subjazem, igualmente, as racionalidades que sustentam os mecanismos de financiamento contratual das universidades, permitindo a concessão de bolsas de estudo para pós-graduação e a adoção de contribuições estatais, como via para complementar os fundos que a universidade obteria da sua cooperação com outros agentes. Bush enquadra, assim, a universidade como uma entidade financeiramente corporativa, sem descartar a sua empresarialização por conta das necessidades de manutenção da própria instituição, na pretensão da sua sustentabilidade.

Seria a racionalidade assente nas lógicas utilitárias de sustentabilidade, que levaria as universidades a “modos de organização e de gestão considerados típicos dos sectores privados e produtivos” (Lima, 1997: 43), para justificar a tendência de implementação do designado “paradigma da *educação*

contábil (itálico do autor, *ibidem*). A partir desta altura, as escolas de ensino superior, designadamente as universidades, são sujeitas às formas de recuperação dos investimentos, independentemente das qualidades dos conhecimentos academicamente produzidos, importando apenas, a lógica de confiança institucional que se gera em torno do produtor.

É nesta perspetiva, que os governos africanos teriam ancorado o seu crédito no ensino superior corporizado essencialmente pelas universidades, na “miragem” de que estas os ajudariam a transformar as suas economias e a melhorar a fortuna dos seus povos, independentemente da qualidade científica e técnica que pudessem desenvolver. Apoiavam-se exclusivamente na sua existência e designação universalista para aferir eventuais resultados, que por sinal estavam condicionados pela estrutura e funcionamento intencionalmente concebidos para a universidade e reflexo de toda a estrutura organizativa dos respetivos Estados.

Esta situação, não podendo ser generalizada, permitiu contudo que alguns Estados africanos conseguissem uma implantação e gradação em dez ou vinte anos, pouco menos do que o Estado colonial pôde em mais ou menos um século. A racionalidade do Estado colonial de beneficiar apenas com nível superior de formação os colonos que se encontravam em territórios ultramarinos, a própria insuficiência económica da época e o carácter classista da universidade, estariam na base do longo tempo de implantação da universidade.

Em relação aos Estados africanos pós-coloniais, a rápida implantação não representou imediatamente, premissas de eficiência ou de eficácia, tão pouco a emancipação sociocultural envolta na qualidade de formação. Tratou-se apenas da massificação da universidade, como “Princípio da legitimidade fundamentada na identidade nacional” (Fukuyama, 2007:267). Foi mais uma forma de autodeterminação nacionalista e de distribuição do ensino terciário a todos ex-subjugados pela administração colonial.

Fukuyama (2007) avalia o efeito deste nacionalismo na conexão com o desenvolvimento dos Estados, nos seguintes termos:

“O poder do nacionalismo do Terceiro Mundo tem, de uma maneira geral, triunfado, não obstante os seus baixos níveis tecnológicos e de desenvolvimento.” (idem, 268).

Significando assim, que a proliferação das universidades - *Um Estado, Uma Universidade* - não equivaleu exatamente ao desenvolvimento tecnológico ou à emancipação cultural, mas apenas a uma eventual distribuição de direitos antes coartados pela administração colonial. No seu relatório de consultoria de peritos em 1991, a UNESCO define que, para o desenvolvimento do ensino superior em África, são reconhecidas três fases:

- a) *Fase do tipo clássica*, em que a universidade era venerada como símbolo de soberania. Nesta fase os Estados ex-colónias definiram como metas de identidade, para além da bandeira, e da companhia de aviação, a própria universidade como parte constituinte dos símbolos;
- b) *Fase de expansão* requerida para a formação de quadros. Esta fase revelou-se como resposta revolucionária de autodeterminação nacional, contra o carácter sectário e discriminatório induzido pela Administração colonial;
- c) *Fase de crise*, em que se evidenciam reduções financeiras rigorosas. Tal é consequência da dependência económica a que os novos Estados se vêm remetidos por um lado, e por outro, a lógica da comunidade internacional sobre a prescindibilidade das universidades nos Estados africanos. Uma situação que vem sendo interpretada como uma tática neocolonial.

A primeira fase pode ser entendida como a do romantismo universitário, em que a universidade se havia constituído num espaço para a formação de gente que procura empregos em escritórios; a segunda resultará da crítica à primeira, que mais não impulsionou, senão, como reflete Eisemon (1983), a graduação de

“gente que admira o sistema colonial e, no seu melhor, gente que não percebe o seu impacto ou que não vê nada de mal nele. Os mais positivos vêm as ‘vantagens e desvantagens’ do colonialismo. A universidade gradua gente altamente individualista. Eles só procuram o êxito. Pouca atenção é prestada à necessidade de esforços colectivos, ao trabalho em equipa, ou ao desenvolvimento do povo e do país como um todo” (p. 27).

No quotidiano, esta fragilidade acentua-se devido ao fato de os normativos das entidades nacionais responsáveis pela empregabilidade e administração públicas definirem os *graus universitários adquiridos por diploma*

como argumento suficiente para as categorizações ocupacionais, independentemente das habilidades adquiridas pelo indivíduo. São categorias mais bem remuneradas e acomodadas, como se “os objetivos pessoais individuais pudessem ser satisfeitos na plenitude, a partir de uma remuneração salarial confortável” (McGregor, 1966: 51) e, como se a construção da cultura organizacional da universidade fosse unidimensional e que a sociedade não tivesse influência sobre esta.

A procura da acomodação social remete a sociedade para as alianças de tipo corporativista, que levam à inflação das graduações, pós-graduações, enfim, aos diplomas que se distanciam da resposta aos problemas evocados para o estabelecimento das universidades, seja na dimensão utilitarista seja na perspectiva emancipatória. A adoção desta tipologia de organizações educativas, mais do que uma extensão política puritana,

“Trata-se pois, de um domínio onde não deve improvisar-se sem perigos graves para a dignidade do País, para os seus interesses vitais e até para a estabilidade dos povos.” (Universidade de Luanda, 1970; 5).

A emergência de cortes rigorosos nas finanças converge com a crise estrutural das universidades. É designada crise estrutural porque, independentemente de as causas se deverem a espectros conjunturais, são representativamente, decorrentes da própria essência do estabelecimento e da prossecução do papel da universidade, como invoca a UNESCO (ibidem) no seu relatório *presentations de la Problematique*, nomeadamente: (i) o rápido crescimento e descontrolado número de alunos e de professores; (ii) a falta de professores qualificados; (iii) a falta de coordenação na criação e das atividades das universidades e outras instituições de ensino superior; (iv) a falta de pertinência do ensino em relação ao desenvolvimento e às realidades socioeconómicas; (v) a ausência reiterada de uma política de ensino superior e da sua missão.

As consequências desta caracterização resultarão, de forma imediata, na falta de incentivos salariais para os professores e na desmotivação no seio dos alunos, fruto das suas apreensões quanto às perspetivas reveladoramente sombrias de emprego. Uma situação que refletida na lógica *causa - efeito* tenderá a apresentar-se como um imbróglio, em que o efeito é potencialmente a causa. Atidos na abordagem de Sousa Santos (2002) segundo a qual,

“Os múltiplos dualismos referidos, entre ensino superior universitário e não universitário, entre universidades de elite e universidades de massas, entre cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados, entre estudos sérios e cultura geral, definiram-se entre outras coisas, segundo a composição social da população” (p. 184).

compreende-se que as fragilidades da universidade podem ser responsabilizadas pela excessiva emissão de diplomas de cursos cuja qualidade e a utilidade se revelam duvidosos. Esta situação decorre, por um lado, da reduzida produção de novos conhecimentos, e por outro, do exíguo contributo que possam prestar ao desenvolvimento, seja académico e cultural, seja político e socioeconómico.

Os atores universitários (administradores, professores e alunos), observando a crise e as suas consequências neste prisma, de forma consciente ou inconsciente, não tardarão a investir na coação dos seus governos. Apesar de vários estudos revelarem que a ingerência político-ideológica e partidária é tomada como fator impeditivo para o desenvolvimento da universidade, por impor a unanimidade e a limitação da crítica, os próprios atores universitários procuram muitas vezes recorrer a esta associação ideológica para reforçar as suas hegemonias entre os pares.

De acordo com a UNESCO (1990), em reunião de Ministros africanos da Educação e da planificação económica realizada em Dakar em 1990, os Estados reconheceram que a década de 80 teria revelado uma falsa impressão de segurança e de otimismo, e que os indicadores de desenvolvimento humano, tais como a educação, a saúde, a nutrição e o emprego teriam piorado significativamente. Esta conclusão tendencialmente tardia, é consequência direta da qualidade das investigações científicas que se processam nestes países. Aonde o ensino, sobrepõe-se à produção de novos conhecimentos.

O ceticismo da comunidade de desenvolvimento internacional relativamente à relevância do ensino superior na África subsariana terá a ver, essencialmente, com o efeito desse nível de instrução sobre as economias dos respectivos Estados. Visualiza-se como um investimento desnecessário, devido à comparação que fazem com outros países do mundo. As lógicas e os critérios de comparação que fazem, por mais justos que se apresentem, perdem legitimidade na perspetiva africana e não só, porque foi esta mesma

comunidade que, ao longo dos séculos, integrava os Estados que tomaram a educação como um meio de subjugação política, cultural e social.

Discursos mediatizados sobre a suposta ligação directa entre o ensino superior e a economia podem, pretensamente, gerar um entendimento logicamente desfocado, como que o nível superior significasse imediatamente o crescimento económico. A compreensão dessa pequena e indirecta relação, é sugerida por Bloom et al. (2006: 14), como tendo a ver com os efeitos positivos que a instrução superior poderá dispor, quer seja no indivíduo, como também na coletividade.

Se para o indivíduo a formação superior cria oportunidades para um emprego melhor, altos salários e alta capacidade para poupar e para investir, isto implicará que estes benefícios permitam também ter boa saúde, uma qualidade de vida condigna, social e individualmente expectável. Só assim, o sujeito membro de uma determinada sociedade poderá ter longa vida e participar ativamente no processo produtivo com vista à ampliação de ganhos.

Na verdade, a universidade, de acordo com Sousa Santos (1997), não parece preparada para defrontar determinados desafios do tipo economicista, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Ao referir-se à legitimidade institucional da universidade, o autor entende que,

“ [...] tal impreparação mais do que conjuntural, parece ser estrutural [...] devendo-se à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança.” (idem: 163).

Será a própria organização da universidade, um campo fértil de resistência, não apenas pelas suas lógicas de complexidade burocrática, mas e principalmente, pelas incertezas organizacionais e pela coexistência de motivações e interesses múltiplos.

Valerá a esta premissa, a justificação de Habermas (1987) ao interpretar que a escola produz e reproduz saberes e valores afirmados socialmente e que, para isso, se serve da complexidade do currículo e do conjunto de práticas discursivas e não discursivas que abriga no seu seio. Será esta, a âncora da crise permanente da Universidade que mais se evidencia a partir do limiar do século XX.

Na contemporaneidade, as estruturas do mercado estão igualmente representadas nos sistemas de validação e acreditação das instituições do ensino em todo o mundo e procuram acomodar-se em novos mercados através de *rankings* escolares suportados pelo discurso ideológico de “escolha consciente”. Mal é, e convocando Lahire (2003: 985), se as sociedades “não se perguntarem o que transformou o diploma num *capital*”;

1.1.1. A Universidade nas ex-colónias portuguesas

Ao contrário da Europa e da América e com a exceção de Sankore em Tumbuktu e de Al-Azhar no Egipto, a história do ensino superior em África é muito recente. Até meados de 1962 havia apenas sete universidades na África ocidental anglófona e duas nos países francófonos da África ocidental. Quanto a Portugal, apenas no fim da década de sessenta, na sequência das guerras para a independência, veio a criar-se uma universidade em Angola e outra em Moçambique.

De reconhecer que a implementação tardia da universidade nas colónias não é obra do acaso, é consequência da estrutura e funcionamento da administração colonial, que se encontrava de alguma forma, limitada economicamente. No entanto, serão a pressão interna e externa sobre a necessidade de justificar a ocupação efetiva dos territórios em África que vão acelerar a criação das universidades nestes territórios. Pois, apesar de o Estado ter compreendido que “a universidade é um produtor de cultura e de conhecimentos essenciais ao bom andamento da coisa pública” (UNIPORTO, 1996:21), também era crível que constituía uma fonte de confronto e de fragmentação da autoridade central do Estado. Por esse motivo, era necessário que os seus atores fossem convenientemente acomodados. Cedo, adotaram medidas que podiam transformar os docentes em “*storysellers*” e “*priests*” (Bilhim, 2002:371)⁷, que trazendo-os da metrópole, eram diferenciadamente remunerados em relação aos seus pares na metrópole.

Independentemente de poucos nativos puderem ingressar nela, mas os colonos que se encontravam nos territórios ultramarinos sentiam-se e eram

⁷ O autor designa por *storytellers* os membros da organização que interpretam o que acontece na organização e influenciam os outros a perceberem tais fatos. Quanto aos *priests*, o autor faz uma analogia às religiões que se dispõem de padres, tomados como guardiões da ética e dos valores morais para a organização.

considerados, igualmente nativos. Na prática era um ensino destinado a formar os filhos dos colonizadores e não visava promover a população indígena, como ficou provado com a queda brusca do número de alunos durante a revolução, devido à fuga das famílias de colonos.

Genericamente, o colonialismo implantou o ensino geral nas suas possessões em África focalizando a necessidade de assegurar a instrução dos colonos que se encontravam em África, como também, para influenciar a elevação do nível de percepção da mentalidade africana sobre os ideais modernistas, supostamente ocidentais. Esta situação, cedo viria a perverter-se, como aborda Canêdo (2005: 13) “as armas dos colonizadores, nas mãos dos colonizados.” Foram de fato as classes escolarizadas e, maioritariamente os com níveis superiores de instrução, que cedo se despertaram para a luta anticolonial. A esse respeito, Ki-Zerbo (1972: 117) faz referência à assunção das tarefas de ensino que as administrações coloniais ocidentais haviam concedido aos missionários, escrevendo: “a instrução, não importa de quem procede, uma vez adquirida constitui numa força autónoma incoercível”. Longe de orientar-se para os objetivos propositadamente definidos, a educação recriou novos efeitos, muitos dos quais piamente ignorados ou inimagináveis durante a sua conceção. Legitimando na prática, o carácter ambíguo das organizações escolares.

A instrução do nível universitário que muitos colonizados haviam adquirido de várias partes do mundo, por intercessão de bolsas de estudo das igrejas evangélicas, serviu de instrumento de luta anticolonial no campo intelectual, permitindo a autodeterminação dos africanos. Razão porque, Omari (1991) considerava que na África subsariana, a universidade a par da bandeira e das companhias aéreas, constituía-se num símbolo nacional. Por este fato não era exetável que “as universidades se comportassem como críticos liberais” (cf. UNIPORTO, 1996: 60). Este fato não se alheará da complexa estruturação, governação e administração da universidade africana pelo seguinte:

- A sua proclamação como símbolo de independência nacional vai sugerir um papel de transmissor de ideologias nacionalistas, aquém, muitas vezes, das responsabilidades científicas e técnicas. Esta situação vai gerar de certa forma, uma pendência institucional a dever-se do fato de os seus atores, terem perfis experienciados em países de diferentes orientações socioeconómicas

(capitalistas e comunistas). A esse respeito, por exemplo, Agostinho Neto (Presidente de Angola e primeiro reitor da universidade pública) defendia em Setembro de 1977, a adoção da universidade como “*instrumento estratégico de orientação político-ideológica do MPLA*”, isto é, nas vestes de Partido-Estado. Na mesma perspetiva, Keneth Kaunda Presidente da Zâmbia referia-se que, “*a Universidade da Zâmbia é parte e parcela da nossa sociedade e, portanto, para que a sua existência tenha qualquer significado, deve continuar envolvida nessa sociedade*” (cf. UNIPORTO, 1996: 51 e 83, *itálico da fonte*).

Esse envolvimento ideológico pretensamente massificado tornou-se até certa altura da história dos Estados africanos, numa proliferação territorial dos diplomados contra todos. As consequências duma eventual confusão interpretativa entre uma formação em massa e uma *democratização* ou simplificação das graduações poderá levar a que os graduados se sintam,

“Socialmente diminuídos pelas circunstâncias de aos títulos obtidos não poder ser reconhecida dignidade igual à dos concedidos por outras instituições de ensino superior” (Decreto Lei 44530/1962: nº 2 do preâmbulo).

A preocupação por uma suposta recuperação rápida das economias nacionais das ex-colónias vai sugerir aos Estados conceberem a universidade, como uma *fábrica de empregados*, em detrimento da concepção de uma instituição social vocacionada por meio da crítica, para a produção de conhecimentos e da explicação de fenómenos complexos. Assim, a Conferência de Ministros da Educação em 1961 em Addis Abeba (Ishumi, 1990) vai expressar claramente, como uma das razões da criação das universidades a seguinte:

“Produzir mão-de-obra bem instruída e funcionalmente competente, a nível médio e superior, para gerir os diversos sectores da economia nacional [...] cuja produtividade e competências, nos anos que seguem à escolarização formal, sejam um factor na produção e acumulação da riqueza nacional” (cf. UNIPORTO, 1996: 49)

Os Estados elencaram para a Universidade um papel marcadamente funcionalista, a partir do qual baseavam toda a legislação que estruturava a universidade. Uma caracterização que com o tempo viria a encarnar os respectivos atores universitários e os legisladores subsequentes, que eram, natural e maioritariamente, o produto destas mesmas universidades.

Preocupados em estabelecer Estados com imagem e reputação análogas às dos demais Estados do mundo, incluindo mesmo a imagem dos seus

colonizadores, a universidade foi vista pelos novos Estados africanos, como o meio plausível para esse fim, o de gerar quantidade de diplomados com o nível superior. Dos escritos de Fafunwa (1990) lê-se:

“Entre 1960-70, o número de alunos em alguns países teria triplicado, em relação ao período precedente, remetendo muitos países africanos a recrutar professores quer localmente, quer no estrangeiro (qualificados ou não)”.

Acima da essência duma formação superior emancipatória, a aposta virara-se para a produção de diplomados, independentemente da resposta que podiam dar aos desafios nacionais. Portanto, nesta matéria, os africanos não puderam distanciar-se da crítica de Landes (1998) quando aferia:

“Muito do que essas populações súbditas aprenderam nas escolas e universidades do governante colonial era mais discurso político e social do que ciência aplicada e competência.” (p 485).

Tornou-se fácil para os Estados africanos ex-colónias, criar cursos universitários que visassem a produção de substitutos políticos dos líderes nacionalistas (ciências humanas e sociais), que quadros para as engenharias. Tal fato não se deveu apenas à exiguidade de recursos, mas, e representativamente, à tendência do reposicionamento social e político das elites nas responsabilidades executivas e legislativas antes detidas pela administração colonial. O Despacho S/Nº/76, de 25 de outubro, da República Popular de Angola é prova desta situação, ao orientar,

“À Comissão executiva da Universidade de Angola, prover os quadros inferiores aos cargos superiores que haviam interinado, com a saída de quadros da Universidade de Angola, decorrente da revolução”.

Outra evidência tem a ver com o fato de que nas primeiras décadas da gestão revolucionária e nacionalista da universidade, aos cursos de Direito e de Economia tinham acesso com menor dificuldade, os dirigentes dos respetivos Estados ou seus relativos.

A referência de Falola (2007) em relação a quase todos os Estados africanos que reproduziram normativos de configuração ocidental, onde a estrutura política, social e económica é tão distanciada da realidade africana enformada pela multiplicidade de identidades (tradicional, colonial e nacionalista por um lado e liberalista por outro), ilustra o exemplo das consequências que um tal mimetismo normativo pode gerar para as instituições. O autor descreve:

“Da Nigéria ao Sudão, muitos não crêem em seus governos e, por azar e pelo fato de alguns dos nossos terem sido cooptados, os estudiosos e o mundo acadêmico vêm sendo confundidos com um braço do poder dominante. Alguns grupos estão sofrendo “lavagens cerebrais”, de modo a desqualificar as Humanidades e sua capacidade de produzir conhecimento.” (p 15).

Por este motivo, considerar-se inexplicável uma suposta desqualificação das novas capacidades organizacionais (atores) de reformularem de fundo as normas precedentes pode constituir uma cumplicidade sistêmica. Perante um contexto de produção de novos conhecimentos, em que as regras de sustentabilidade e as premissas de vulnerabilidade distanciam-se do contexto em que as regras organizacionais atuais foram geradas, requeriam-se métodos de inovação institucional assentes na interpretação dos fenómenos e nos diagnósticos pragmáticos sobre as racionalidades das práticas e atitudes atorais.

Uma eventual resistência à *mudança de época*⁸ por parte dos atores organizacionais poderá ser entendida, apenas, como a tentativa tácita dos grupos hegemónicos de criarem zonas de incerteza política, as quais vão explorar com vista a perpetuarem as suas influências e, concomitantemente a acentuação da vulnerabilidade das respetivas organizações.

Por exemplo, uma abordagem sobre a autonomia como um referencial político requerido nas universidades africanas é, mais uma vez, consequência direta da necessidade dos Estados desta parte do planeta, de adotarem a universidade como instituição de preparação ideológica dos nacionais e não tanto num mecanismo de liberdade para a crítica e para a inovação para a produção de novos conhecimentos. Terá sido também, a lógica mimética que justificou linearmente a conceção autonómica nos moldes ocidentais as universidades africanas pós coloniais em África. Essa autonomia, longe de constituir-se em liberdade de recriar novos conhecimentos e novas práticas que contribuam para a ampliação dos limites do saber, revelou-se, nalguns casos, em instrumento de negação da autoridade do Estado nacional e mecanismo de reposicionamento dos atores hegemónicos para o lugar e responsabilidades

⁸ Movimento social permanente da vulnerabilidade à sustentabilidade, em que se avaliam o grau de *apoio* social político-institucional-financeiro por parte dos grupos relevantes de atores sociais do contexto, se percebe o Grau de *credibilidade* institucional (reconhecimento social, legitimidade política, respeito ético) construído pela organização no contexto, se balanceia grau/qualidade da *interação* entre a organização e os grupos representativos dos atores sociais do seu contexto, se projectam o Grau de *correspondência* entre a organização e o contexto da aplicação e implicações de suas Contribuições e o Grau de *relevância* das contribuições da organização em relação às realidades, necessidades e aspirações dos atores do contexto e se avalia o Grau de *satisfação* dos grupos representativos de atores sociais do contexto relevante da organização (Rede No Paradigma, 2002: 21)

exclusivas dos órgãos de soberania nacional. Qualificando desta forma, profissionais liberais com ligações hierárquicas, flexíveis e matriciais em funcionários administrativamente condicionados.

O condicionamento voluntário dos atores universitários pode resultar de duas perspectivas: a primeira terá a ver, em parte, com uma formação acrítica que se foi implementando nos primórdios da concepção revolucionária de universidade e, a segunda estaria relacionada com a predominância da homogeneidade cultural que acaba por absorver os mais críticos sob a lógica de assimilação organizacional.

A relação entre os sistemas políticos africanos e a configuração das suas universidades reflete uma experiência de luta histórica, porquanto, essas serviram, primeiro, de instrumento de subalternização do africano e segundo, em instrumento de luta anticolonial. Deste modo, qualquer que seja a sua conceção nos Estados soberanos subsequentes não se distanciará do carácter ideológico do Estado, como mais um mecanismo de controlo social. Talvez não se trate de uma forma subtil de desresponsabilização da África e de responsabilização do ocidente, mas como aborda Fitoussi (2004) na sua obra *A democracia e o mercado*:

“Os países avançados do Ocidente contribuiriam mais para o bem-estar das nações pobres, exportando o seu sistema económico, nomeadamente os direitos de propriedade e os mercados livres, do que o seu sistema político” (ibidem: 33).

Eventualmente, este pressuposto seja plausível para justificar o estado de anomia de muitos dos Estados africanos? Julga-se que uma imperfeição legal e uma multiplicidade de leis desfocadas da particularidade burocrática inerente à “antevisão do erro” sustentaram a criação de organizações políticas que se repugnam com a crítica.

Esta situação estará relacionada com o fato de as organizações em África serem concebidas de acordo com Peter Gronn (1986:45), por duas tipologias: (i) ou são “associações de fraternidade”, (ii) ou são “instituições feudais”. A segunda tipologia vem sendo com alguma frequência, explorada pelos atores nacionais que buscam na universidade o posicionamento hegemónico que são incapazes de deter em outras esferas políticas nacionais. Premissa que converte a universidade numa arena político-ideológica em que, igualmente, as forças partidárias disputam o seu controlo.

Concebidas como símbolos nacionais, estratégias de geração de uma imagem progressista de Estado e resposta aos problemas de atraso socioeconómico, as universidades africanas foram representativamente instituídas no quadro da administração pública estatal direta, com todas as consequências daí decorrentes. Desde o condicionamento da sua autonomia (requerida para o exercício do poder cognocrático), à acomodação funcionalista e normativista de seus atores face à investigação científica. Esta situação decorre do fato de que os direitos e benefícios dos atores estão garantidos pelo estatuto do funcionalismo público, e por isso, à sujeição das regras dos funcionários comuns. Trata-se de um contexto organizacional tendencialmente pouco compaginável com as funções e tarefas do ensino terciário, salvo se concebido apenas na ótica de ensino pós-secundário, enquanto alargamento da mão-de-obra qualificada para a produção de bens e serviços distintos do conhecimento.

A emergência e a evolução das universidades em África podem ser caracterizadas, por duas fases historicamente marcantes, não apenas do ponto de vista da estrutura político-administrativo tutelar, mas, e principalmente do significado que era dado a este tipo de organizações educativas, tendo como base, as perspectivas sócio-produtivas dos Estados. Antes do século XIX já as potências como Inglaterra, França e Bélgica começaram a transplantar universidades nas suas colónias e Portugal, só em finais do século XX, experimentará tal iniciativa. Se os primeiros o fizeram na lógica de pôr a ciência e a tecnologia ao serviço das indústrias, eventualmente, os segundos fizeram-no nesta ótica e na de retardar o processo revolucionário.

Enquanto instituições coloniais, as universidades visavam “fertilizar” a mente humana em África (europeus e africanos) para complementar o projecto colonial, o de satisfazer economicamente as motivações imperialistas, a partir dos recursos disponíveis em África. Por este motivo os africanos interpretaram o estabelecimento das universidades nas colónias, essencialmente em relação aos cursos tecnológicos, como “uma versão escolar do trabalho forçado” (Manuel, 2008), como se podem conferir nos cursos fixados por Portugal, em Decreto nº 45180/63, de 5 de agosto, nomeadamente: engenharias de electrotecnia, de mecânica, de minas, de construção civil, medicina veterinária,

civicultura, agronomia, medicina cirúrgica e ciências pedagógicas. As ciências humanas estavam quase demitidas.

Na verdade, independentemente da visão extremamente revolucionária, do ensino profissional como mais uma variante do trabalho forçado, o alto potencial de recursos naturais nas possessões portuguesas comparado com a exiguidade de capacidade humana para explorá-los, davam racionalidade a essa opção. Uma focalização nas ciências humanas tenderia a reforçar ainda mais o discurso político nacional, em detrimento da transformação dos recursos naturais em riqueza politicamente reclamável.

Em termos de diplomados universitários, de acordo com a UNESCO, a altura das independências da África subsariana (1960), contava-se com apenas 90 no Gana, 72 na Serra Leoa e 29 o Malawi, numa altura em que a África tinha como população universitária estimada em cerca de 21.000 estudantes e alguns milhares no estrangeiro. Um número que viria a crescer vinte vezes mais em 1983, cerca de 437.000 em universidades africanas e mais de 100.000 no estrangeiro.

Por exemplo, a criação em Angola, dos Estudos Gerais Universitários, como parte integrante do Sistema Educativo Português, tutelado pelo Ministro da Educação Nacional, com o referencial clássico de administração excentricamente representado pela velha Universidade de Coimbra. Na perspectiva da manutenção do pendor classista do ensino superior, Decreto-lei nº 44530/1962, de 21 de agosto sugeria:

“O ensino superior nas Províncias ultramarinas deve ser feito em estreita associação com as Universidades existentes, as quais, dando mais uma vez prova do seu acrisolado devotamento ao interesse nacional, não se pouparão a sacrifícios para assegurar a tal ensino uma total dignidade” (nº 1 do preâmbulo).

A preocupação com a dignidade da universidade não reflete unicamente a ação de formação superior em si. Porém, que o produto desta mesma ação (diplomados) seja dignificado para responder aos problemas para os quais é requerida a interpretação e a intervenção da qualificação académica superior.

A. A Universidade como estrutura colonial

A escolarização em Angola, a não ser extensiva na época, a todas as populações do território (90% de taxa do analfabetismo), tratava-se de um

contexto artificial colonialmente concebido para justificar a preponderância colonial na administração pública e nos serviços técnicos.

A serem criados os Estudos Gerais Universitários de Angola, cuja estrutura, cursos e pessoal obedeciam em termos de concepção e adequação, à agenda colonial no ultramar. Era como referenciava Machado (1904), na sua oração de sapiência em como implantar universidade significava cimentar a integridade da pátria.

Esta aferição permite compreender o formato estrutural e curricular estabelecido para os referidos estudos gerais, como mais um órgão da administração colonial para manter o controlo simbólico sobre o território. A sua implantação gerou controvérsia entre o apoio que o Governador de Angola na altura, Venâncio Augusto Deslandes (1909-1985) e a perspectiva oposicionista de Adriano Moreira, Ministro de Salazar (1889-1970). Por este motivo, os estudos gerais foram colocados à luz do Decreto-lei 44530/62, sob a alçada de Lisboa. Esta incidência centralizadora é tendencialmente explicada pela necessidade de a administração colonial manter o controlo sobre o ensino universitário enquanto instrumento de assimilação cultural.

Tal sugerirá que a identidade de universidade estivesse ligada à ideia da unidade nacional, como estava referenciado no nº 2 do preâmbulo do respetivo diploma nos seguintes termos: “Trata-se pois, de um domínio onde não deve improvisar-se sem perigos graves para a dignidade do País, para os seus interesses vitais, e até para a estabilidade social dos povos”.

Uma estabilidade que consistia segundo Salazar (19961: 14) na “influência civilizadora sobre os povos de raças diferentes que constituem as Províncias de além-mar”. Esta visão levou também, a que tentassem ajustar a universidade a um instrumento de homogeneização e de consenso entre os colonizadores e os colonizados, numa altura em que havia já eclodido o processo revolucionário para a libertação nacional.

A ideia de universidade para Angola, pese encerrar a dimensão utilitária em relação a ideia da sua criação não deixou de salvaguardar a elevação do nível de formação dos povos das colónias, focalizando obviamente a burguesia colonial. Por esta faceta, também, não deixou de ser interpretada como mais um instrumento inconfesso para travar o processo revolucionário.

Em seu discurso de 30 de Junho de 1961, na Assembleia Nacional reagindo à pressão das Nações Unidas sobre a descolonização de África, Salazar proferira o seguinte:

“Os povos naturais mostram-se sedentos de instrução, porque nela vêem o meio de valorizar-se, de melhoria económica e mesmo de ascensão política. Há que matar-lhes a sede, sem esquecer equilibrar as escolas nos graus médios e superiores com o desenvolvimento económico geral, sob pena de criar-se perigosamente um proletariado intelectual, dado à agitação pelo desemprego e à política pela ambição.” (idem: 17).

Esta invocação teria legitimado a afixação de cursos de pendor tecnológicos, apesar de incluir também as ciências pedagógicas, como forma de multiplicar o corpo do professorado no território, com vista a contrapor ao analfabetismo crescente no seio dos colonos e dos indígenas. Era evidente que o potencial de recursos impunha a centralidade tecnológica para relançar a atividade económica no território e com ela, equilibrar as finanças da própria metrópole. De referenciar que anterior à implantação do embrião de universidade em Angola, haviam saído já do território, “indígenas” que em bolsas evangélicas frequentavam universidades na Suíça, nos EUA e outros na metrópole portuguesa.

Esta situação condicionava a pretensão da administração colonial de implementar uma universidade ultramarina homogeneizada como forma de “meter alguma ordem na actual confusão da oratória política internacional” (Salazar, 1961: 14). A administração colonial teria ignorado a possibilidade de a diferença de personalidade dos integrantes da universidade, o conflito de interesses entre os atores internos e externos, o sistema de comunicações entre os atores “cognocráticos”, bem como a escassez de recursos e a diversidade ideológica, pôr em causa a homogeneidade colonial arquitetada para a universidade. O conjunto de diferenças e incompatibilidades que caracterizavam o contexto em que emergia a universidade em Angola pode ser considerado, socorrendo-se a Peter Gronn (1986: 46), como fundamento originário da escola enquanto *arena política*, aonde o burocrático tendencialmente relevante ao senso normativista não era senão, mais uma representação simbólica.

A estrutura universitária adotada consistia numa transposição das universidades metropolitanas e regida pela legislação também em vigor na metrópole. Mesmo havendo a transferência das competências administrativas

do Ministro da Educação, ao Ministro do Ultramar, o Reitor, o corpo docente e técnicos administrativos provinham da metrópole, independentemente de, em relação ao quadro administrativo, fazer-se menção em Portaria nº 21326/65, de 5 de maio (cf. Universidade de Luanda, 1970: 7), a possibilidade de se contratarem funcionários de quaisquer serviços da Província. Mas por limitação de nível académico exigido, não eram bastantes para suprir as vagas que existiam.

Para o estabelecimento do ensino superior nas Províncias ultramarinas, a preocupação com a manutenção da motivação do corpo docente era conformada pelo Decreto nº 44644/62, de 24 de outubro (cf. Universidade de Luanda, 1970: 6), que assumia a categorização do mesmo em escalões razoavelmente bem remunerados, incluindo gratificações de regência, exercício e representação, bem como dos colaboradores em acumulação.

No tocante à administração e gestão, o Decreto 4467/62, de 7 de novembro, (cf. Universidade de Luanda, 1970: 6) previa a nomeação do pessoal docente e dos reitores em regime de comissão, desde que os mesmos exercessem docência em qualquer estabelecimento de ensino. Esta cláusula virá mais tarde, em Decreto-Lei 46255/65 de 19 de março (cf. Universidade de Luanda, 1970: 7), especificar que para a docência, para os cargos técnicos e administrativos seriam chamados em todas as circunstâncias, em comissão de serviço, o pessoal vinculado ao Ministério da Educação nacional.

Quer sejam os cursos adotados, como a estrutura transplantada e respetivo pessoal, não deixaram de fazer transparecer a intenção funcionalista de institucionalizar mecanismos de controlo cultural por via dos normativos. Os quadros formados na metrópole, num regime político tendencialmente acrítico pela força da ditadura salazarista e com certa incidência académica para a conformidade procuravam que recobrissem toda a estrutura universitária, mas tal não era suficiente para posicionar a universidade no quadro das agências culturalmente monolíticas. Os percursos socioprofissionais dos atores, bem como os normativos, são confrontados no quotidiano, com a imprecisão das técnicas educativas, com a imprevisibilidade do contexto institucional, com os interesses e conflitos intra e entre atores universitários, recriando uma realidade organizacional universitária escassamente homogénia.

A reflexão autonómica é inabordável, não apenas pelas atribuições da administração dos recursos humanos do Ministério do Ultramar, como também, em Decreto-Lei 46255/65, de 19 de março se definia a aprovação dos planos de instalação dos Estudos Universitários, incluindo o apetrechamento em meios de ensino e de investigação científica⁹, como competências dos Ministros do Ultramar e da Educação. Eram estruturas sujeitas à administração pública estatal direta. Em decreto ora referenciado enunciava que para ser funcionário administrativo bastava que o candidato fosse habilitado com o 2º ciclo liceal ou equivalente.

O contexto internacional enformado pelas forças de influência externa (ONU, EUA e URSS) na luta anticolonial teria tomado mais este “equívoco” português, para reforçar a pressão tendente ao fim da colonização. Na dimensão interna, os poucos cidadãos – procedentes da metrópole e a ínfima parte de indígenas assimilados, constituíam uma camada privilegiada da burguesia e de servidores administrativos, tendencialmente consensualizados pelas leis, mas culturalmente diversos. Esta coexistência de atores representava o poder cognocrático que em nenhuma sociedade “está vinculado a uma específica situação cultural” (Weber, 1999: 339). Porém, os Estados reproduzem as estruturas, os modos e princípios de atuação com o argumento de elevar a capacidade técnica e operacional das políticas nacionais, que subtilmente reduzem as decisões autónomas e reforçam a homogeneidade.

Já em 1975, o governo português promulga em Decreto-lei nº 86/75, de 5 de junho, o reconhecimento da “existência, em todo o Estado de Angola, de três Universidades, a saber: Universidade de Luanda, Universidade do Huambo e Universidade do Lubango dotadas, todas elas, de autonomia financeira” (artigo 1º). Era mais um mecanismo tendente a responder positivamente às exigências autonómicas das regiões, a par das pressões independentistas do território angolano.

Como as complexidades de administração escolar são pouco compatíveis com os determinismos ideológicos dos regimes de Estado, o governo obrigou-se em Decreto-lei nº 147/75, de 28 de outubro a revogar a pretensão política da expansão universitária expressa pelo Decreto-lei nº 86/75. De forma corajosa,

⁹ Ao Senado era reconhecida a competência para dar parecer sobre se existiam ou não condições para assegurar o funcionamento dos respectivos cursos com o nível requerido.

o diploma revogante invocava a necessidade de evitar a “balcanização de Angola” provada pela “impossibilidade de funcionamento de núcleos universitários do Huambo e do Lubango como Universidades independentes, por falta de estruturas administrativas e pedagógicas”.

O fato de o ingresso ao ensino superior ter dado prioridade óbvia aos atores da colonização permitirá que as forças metropolitanas que contrariavam segundo Bender (1976), o *Lusotropicalismo* - ideologia portuguesa de coexistência racial e cultural ultramarina, se aliassem a alguns docentes e discentes na colônia e noutras partes do mundo encabeçando a revolução angolana para a independência. Esse “proletariado intelectual”, conhecedor das esferas da administração colonial, será no regime subsequente, também totalitário, o detentor do poder político.

B. A Universidade como estrutura revolucionária

Na prática a República Popular de Angola herda da administração colonial portuguesa, a Universidade de Angola transposta da estrutura da universidade de Luanda. A marcha de coexistência entre o exercício do poder político enformado pelas ideologias de Estado e o funcionamento e estrutura adotados para a universidade subsequente, condicionaram a relevância global do ensino superior. Os nacionais viam, de acordo com Bindé (2008), quando se referia aos países em vias de desenvolvimento,

“a necessidade urgente de estabelecer novos modelos universitários, melhor adaptados às necessidades e favoráveis a sinergias disciplinares e geográficas e à cooperação regional e internacional. Tentar imitar a qualquer preço as universidades do Norte seria um erro.” (p. 167).

Após a proclamação da independência nacional em 1975, a universidade revolucionária foi formalmente instituída a partir de 1976, com o estabelecimento em Portaria nº 77-A/76, de 1 de novembro do diploma orgânico da Universidade de Angola. A estrutura e a forma de intervenção tinham poucas possibilidades de esquivar-se ao isomorfismo da universidade “colonial”. Se por um lado era o único referencial pragmático neste sentido, por outro, os quadros juniores da universidade (Despacho S/Nº/76, de 25 de outubro), passaram a desempenhar cargos seniores por substituição e tinham

como instrumento principal de ação, a burocracia que é naturalmente pouco revolucionária e dinâmica.

Nesta perspetiva, independentemente da variação da ideologia de Estado que ter-se-á refletido, essencialmente, nos projectos curriculares universitários das ciências humanas, na pretensão de fazer vincar o rótulo do nacionalismo, a máquina administrativa não deixou de representar a fonte de recriação universal da universidade, enquanto organização social sujeita às lógicas da racionalidade burocrática.

O alinhamento burocrático da Universidade Pública de Angola pode ser considerado, se convocado Giddens (1984), consequência linear e ortodoxa da dependência do Estado moderno à burocracia. É mais uma forma de controlo político e ideológico das instituições que as ex-colónias adotaram para justificar a sua autoafirmação nacional perante uma modernização envolvente e argumento para fazer-se acreditar no concerto das nações.

Independentemente da pretensão político-instrumental de interceder na superação do atraso socioeconómico da ex-colónia, a universidade foi tomada nos primórdios da sua existência, mais como entidade de aporte ideológico, do que de ensino e investigação científica. Espetro incorporado na cultura da universidade e, com que se confronta até aos dias de hoje (centralidade no ensino). E como os curricula são escassamente alterados com o rigor devido, salvo por simpatia e convergência aos conhecimentos detidos pelo respetivo corpo docente, a tendência é igualmente de um ensino para a conformidade.

O regime socialista adotado preconizava essencialmente banir o carácter privilegiado do acesso ao ensino superior. Terá sido a segregação das populações (em indígenas e cidadãos), a fonte de inspiração revolucionária e razão da negação do sistema capitalista. Apesar de a UNIPORTO (1996: 19) ter considerado a opção do regime de Estado, “como passe de mágica, para economia socialista”, mas era um claro contra-senso, que uma esmagadora maioria da população (cerca de 95%) sem capital devido à colonização segregacionista que imperou (1825-1975), augurasse com a proclamação da independência, a opção capitalista, salvo optar por um voluntarismo neocolonial.

A fuga a partir de 1975 de milhares de portugueses, muitos dos quais docentes e escolarizados no território embaraçou de alguma forma o

funcionamento normal da universidade. A estrutura e formas de acesso à docência foram herdadas e a representação docente era maioritariamente a oriunda dos Estados aliados do bloco socialista, cuja experiência educativa era tendencialmente de uniformidade. Os privilégios do corpo docente correspondiam às opções e adoções hierárquicas na atribuição de bens e serviços da época e, com alguma “nuance”, muitos dos decisores políticos¹⁰ eram alunos. Grande representatividade de trabalhadores-estudantes¹¹.

Foi em Decreto nº 37/80, de 17 de abril, que o governo angolano estabelece o Estatuto orgânico da Universidade de Angola, enquanto,

“Instituição dotada de personalidade jurídica e de autonomia administrativa e financeira, destinada à formação superior de quadros, a qual, através do seu trabalho técnico-científico, desenvolve a ciência e o ensino, contribuindo assim para o desenvolvimento económico, social e cultural do País” (artigo 1º).

A afinação às lógicas utilitaristas de encarar a universidade como instrumento social produtivo não deixou de ser enfatizada no referido diploma, ao invocar a necessidade de “dar um especial relevo à investigação científica, nomeadamente a ligada aos setores prioritários da vida nacional, e à produção” (preambulo). A ambivalência entre “a universidade produtora de novos conhecimentos” e “uma universidade produtora de mão obra” fica expressa, condicionando o comportamento e ação dos seus atores.

Tal é provado pelo reconhecimento revolucionário por parte do próprio conselho universitário da Universidade de Angola que aprovou por aclamação na sua primeira sessão, uma moção na qual se lia:

“O povo angolano perdeu prematuramente o seu guia. Vai chorá-lo – de olhos secos – e recordar sempre os aspectos múltiplos da sua personalidade impar” (preambulo da resolução).

Servindo assim, de base para a promulgação da Resolução nº 1/85, de 28 de Janeiro, em que no ponto único, o Conselho de Defesa e Segurança define que “A universidade de Angola passa a designar-se ‘Universidade Agostinho Neto’”,

¹⁰ Tratava-se de dirigentes e responsáveis do Partido – Estado, aos quais competia decidir politicamente sobre as lógicas de estruturação e funcionamento da Universidade. E, tudo quanto dominavam em termos administrativos era a centralidade burocrática de relações, herdada do regime anterior a coexistir a ideologia marxista, também assente no culto da personalidade.

¹¹ O relatório de estudo da Calouste Gulbenkian (1997), apresenta a prevalência do estatuto de trabalhador-estudante como um estrangulamento, pois, representam mais de 80% dos que frequentam a Universidade. O relatório considera que para uma Universidade a preparação adquirida anteriormente pelo estudante que nela ingressa é um fator importante não apenas para o aproveitamento de cada um mas também para o funcionamento global dos cursos atendendo os conteúdos ministrados e a profundidade dos conhecimentos leccionados em cada disciplina, são função da própria capacidade do corpo discente que frequenta o respectivo curso.

em homenagem ao primeiro Presidente da República Popular de Angola e, seu primeiro Reitor.

A universidade ficou representativamente espalhada pelo país através dos cursos de ciências da educação, apesar da apetência dos nacionais para os cursos de direito e de economia. Esta situação criou dois contextos socio-educacionais, nomeadamente: (i) um número excessivo de graduados em ciências da educação que passou a reclamar a sua categorização profissional nos setores em que se encontravam empregados, apesar de serem distintos da educação; (ii) muita concentração de cidadãos na capital do país, em busca de cursos de direito e de economia, como porta para a ascensão aos cargos bem mais prestigiados política, económica e socialmente.

O fato de o Estado ter adotado mimeticamente para a função pública, a indexação das categorias profissionais aos graus académicos incrementou a procura massiva pelos cidadãos, da formação do nível superior. Esta demanda de massificação do ensino superior foi respondida essencialmente, pela universidade, levando a que a partir de 2009, a universidade pública fosse segmentada por regiões territoriais académicas (Decreto nº 5/09, de 7 de abril) e concomitantemente, fazer corresponder a cada região, uma universidade (Decreto nº 7/09, de 12 de maio). Porém, a estrutura, princípios e modos de atuação continuam convergentes com os ditames da administração pública estatal. A partir desta altura, a Universidade Agostinho Neto ficou confinada aos territórios do Bengo e Luanda (região académica nº I).

O ingresso normal (envolvendo candidatos em idade escolar) era assegurado pelo sistema de encaminhamentos a partir dos institutos médios e dos centros pré-universitários. Não será sem motivos, que no âmbito das comemorações do 7º aniversário da Universidade, o seu Reitor, Dr. Guerra Marques Cf. Silva (2004: 173) proferira em sua intervenção o seguinte:

“Difícilmente se pode descortinar na Universidade de Angola a continuação da sua congénere, a Universidade de Luanda. Só a má-fé de certos e estranhos ideólogos pequeno-burgueses teria a pretensa veleidade de forjar uma tal identidade institucional”.

Prevalecia o controlo ideológico e estatal sobre a universidade, os quais predeterminavam os currícula com vista à formação de quadros aprimorados no marxismo-leninismo. Criam-se assim condições para a prevalência de uma

cultura universitária integradora que ignorava tendencialmente a psicodinâmica organizacional.

Os Estatutos da Carreira Docente (ECD) que foram concebidos (1980, 1989 e 1995) reconheciam preferencialmente a *antiguidade* (anos acumulados de trabalho) como um critério de progressão para a categoria seguinte, a par do diploma com a média mínima de catorze (licenciados). Apesar de expressar com alguma veemência o papel da docência, há uma invocação ténue e imprecisa dos critérios de investigação científica. Não referencia o volume e a qualidade das investigações e tampouco enunciava as consequências enquanto publicações e os efeitos para os seus autores e para as unidades orgânicas, enquanto mecanismo de controlo e avaliação cognocráticos. Em substância, dá-se maior centralidade para a docência que para a investigação científica, evocada mais pela lógica de confiança institucional. Razão da seguinte expressão do sociólogo Paulo de carvalho (2009): “Temos Doutores Com Teses Cabuladas.”¹²

Este título “denuncia” certa avidez por parte dos atores universitários de serem tratados como notáveis por decorrência dos títulos formais adquiridos por um lado, e por outro, é uma forma de apressarem-se para as categorias superiores da carreira universitária com vista a usufruírem dos benefícios subjacentes, independentemente da sua prestação efetiva.

Essa espécie de *laissez faire* por parte do regime político em relação a certas incongruências no seio da universidade, independentemente da necessidade urgente de formar quadros com o nível superior a qualquer preço, só pode ser percecionado como cálculo político tendente a acomodar os eventuais académicos, que caso contrário podiam constituir-se em ameaça direta ao regime.

C. A universidade no estado de direito e democrático

A viragem democrática do país iniciada em 1991 sugeriu à universidade a eleição dos seus órgãos (Reitor, Assembleia Geral, Senado), incluindo os das faculdades. Essa autonomia ficou expressa em Decreto 60/2001, de 05 de Outubro, no qual se lê:

¹² <http://www.opais.net/pt/opais/?det> – Jornal On-line sobre a Sociedade angolana. Explorado em Abril de 2009 em Braga/Portugal.

“A Universidade Agostinho Neto é uma pessoa colectiva de direito público, dotado de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar, destinada à formação de quadros superiores nos diversos ramos do saber”.

Os órgãos governativos da universidade passaram a ser eleitos de quatro em quatro anos e a sua autonomia reconhecida internacionalmente, no conjunto das várias universidades africanas, como evocam (Bloom et al, 2006):

“Not all countries have stifling laws. Angolan law allows universities full autonomy in decision-making, and the state encourages the establishment of private higher education institutions” (p. 5).

A realidade experienciada pela Universidade Pública de Angola, embargada pelo “modelo corporativo” (Lima, 2006), com centralidade política governamental de Partido-Estado teria quiçá, durante a implementação do “modelo político-participativo” de universidade impulsionado os seus atores, a adotarem de forma tácita a feudalização da autonomia normativa. Em prática, a autonomia que teria sido definida como mecanismo de potenciação da democracia interna da universidade, com vista a assegurar a liberdade intra e entre atores de criticar os conhecimentos atuais para gerar os novos, terá servido mais para reclamar do Governo independência administrativa e financeira.

Convocando Estêvão (2003) na sua reflexão sobre os mundos escolares (cívica, industrial, doméstica, mercantil e mundial) e fazendo uma extrapolação, percebe-se que os atores universitários interpretaram, apelaram e utilizaram a autonomia de forma confusa. Se por um lado, esta situação deriva da construção democrática no sistema *top-down*, por outro, o escasso aprendizado prévio das lógicas e procedimentos autonómicos por parte dos atores, vêm contribuindo para a mitigação da autonomia profissional requerida para a gestão político-participativa.

Na dimensão cívica, a autonomia não conseguiu potenciar a participação e a democraticidade, conseguiu sim, recriar táticas e jogos dos atores para a sua manutenção nas esferas de influência organizacional. As decisões podiam ser interpretadas como que unânimes pelo simples fato de que os atores na gestão, sujeitos à mesma hierarquia de funcionamento, são igualmente os membros que na governação tomam decisões de fórum político e validam os relatórios e programas que refletem o desempenho dos gestores de linha da universidade. Bindé (200: 165), considera que “os dirigentes políticos deveriam

atribuir às instituições de ensino superior algumas missões cruciais: produzir, disseminar e valorizar os saberes”. Se tal sucedesse a par dos recursos financeiros, a imagem de uma universidade condicionada pelas ideologias dos regimes de Estado desvanecer-se-ia.

A dimensão cívica da autonomia teria sido o substrato plausível para dar significado à Universidade nos parâmetros expectáveis. A autonomia invocada para a necessidade da máxima racionalidade (dimensão industrial), combinada com a necessidade de atender o elevado número de cidadãos que acorrem à universidade (dimensão mercantil), pôde servir representativamente para argumentar o acesso à obtenção de recursos públicos.

A autonomia analisada nessas dimensões não permitiu a envolvimento das instituições e atores circundantes na definição da missão e linhas estratégicas da universidade. Por exemplo, os principais órgãos de governação política (Assembleia e Senado) são integrados exclusivamente pelos próprios atores universitários, nomeadamente gestores, docentes, trabalhadores administrativos e discentes. A legitimidade destes de questionarem as opções dos gestores e decisores de topo torna-se limitada por obediência à hierarquia.

Os alunos são frequentemente condicionados pelo seu próprio desempenho académico, a julgar pelas racionalidades que envolvem a sua escolha para esses órgãos. Os membros eleitos para os órgãos de governação e de administração tendem a render uma “unanimidade cega” ao Reitor e aos Decanos e qualquer que fosse a discordância do membro resultaria no isolamento desse e subsequente cessação do seu mandato no ciclo seguinte. Mas como a pertença a esses órgãos conferia algum *status* social, a tentativa de arriscar podia constituir o prenúncio de uma experiência profissional comprometida.

A autonomia avocada, igualmente, como a oportunidade de a universidade poder decidir sobre a sua aproximação às famílias (dimensão doméstica) foi utilizada para a distribuir territorialmente as escolas do ensino superior pelo país (expansão), sob a interpretação de extensão (enquanto a terceira função substancial da universidade). Talvez tal teria sido o resultado de que muitos dos decisores de topo, ao abrigo do Decreto 55/89 de 29 de Setembro, chegaram ao topo da carreira docente (professores associados e titulares) com o grau de licenciatura, bastando para o feito terem entre oito a

dez anos de trabalho na universidade. Deste modo, qualquer justificação em relação à popularização da universidade e suas consequências, como efeito da agenda político-ideológica, constitui apenas mais uma hipótese de observação.

A conceção da autonomia numa dimensão global permitiu que a universidade cooperasse com as suas congéneres pelo mundo, na lógica de corresponder com os desafios e inovações da ciência e da técnica. Este fato terá justificado a contratação de docentes estrangeiros para as diversas faculdades, representativamente de nacionalidade cubana, russa e vietnamita. No entanto, essa dimensão não deixou de transbordar para a universidade problemas do tipo “banalidade no processo de ensino e aprendizagem”, a exemplo de notas inflacionadas e à réplica de trabalhos de investigação dos países de origem dos docentes. Uma caracterização premiada por uma singularidade que,

“manifesta-se, principalmente, na existência de uma larga ‘zona de autonomia’ que se estende desde o limiar das regras formais-legais que se pretendem uniformizar, ao pormenor, o modo como as escolas devem organizar-se e funcionar, até à realidade de cada escola, com a heterogeneidade das suas formas, processos e resultados.” (Barroso, 1996: 23).

Alguma demissão voluntária por parte dos atores universitários em relação à sua margem de manobra quanto às opções de governação e de gestão da universidade pública refletem somente o aprendizado prévio dos grupos hegemónicos em relação à autonomia, já que um decreto formal sobre essa matéria, não significará imediatamente a sua aplicação para os fins oficiais que originaram a dita norma. Ainda de acordo com Barroso (1996),

“As escolas se apropriam de modos diferentes dos espaços de autonomia já existentes e que muitas delas foram capazes de alargar esses espaços a sectores não previstos legalmente.” (p. 27).

Este avanço autonómico às zonas formalmente imprevisíveis não constitui *a priori* alguma anomalia, mas eventualmente uma adequação ao contexto requerido pela universidade para investigar a verdade dos conhecimentos precedentes. Esta é a premissa para o autogoverno porque as normas são insuficientes para estabelecer uma perfeita autonomia e consecutivamente um autogestão.

As eleições que vêm sendo contemporaneamente invocadas como a expressão suprema da autonomia, havendo a impreparação autonómica dos

atores e convocando Gomes (1993), constituirão frequentemente, uma forma de legitimar a imposição das políticas da administração central e/ou das vontades dos grupos hegemónicos. Nalguns casos, exercita-se no interior da universidade, algumas analogias do formato e funcionamento do poder central do Estado nacional representado pelos três poderes soberanos (Executivo, Legislativo e Judicial). Denota-se a tentativa de equivaler a reitoria, o senado e a assembleia a entidades soberanas com poderes de executar, de legislar e tornar público as normas da ação do ensino superior, vinculando o país sem a intermediação do Conselho de Ministro e da Assembleia Nacional.

A procura desse *status* por via de eleições negligenciava, supostamente, o essencial da missão da universidade, dando lugar a campanhas políticas de ascensão em nome da ciência e da técnica sem que se visualizasse uma correspondência de fato. A proeminência social vem sendo mantida mais pela lógica de confiança institucional. Ou seja, “se é universidade é porque está formando quadros do nível superior.” Na verdade, excetuando o ensino e a expansão confundida com a extensão que se concretiza pela “multiplicação de vagas” (para docentes e alunos), a investigação ficou quase negligenciada, como testemunha Carvalho (2009)¹³:

“O resultado disso foi o combate à competência, o combate à seriedade, o combate ao rigor académico, a aversão à investigação científica por todo o país, bem como a promoção da mediocridade, da incompetência, da corrupção e da maledicência”.

Esta revelação emite a imagem de uma pretensa “cidadania fragmentada”, por o tipo de participação nos órgãos de decisão, convocando Licínio Lima (1998), pese ser “documentada” ser na prática “reservada” e orientada para o reposicionamento dos grupos hegemónicos nas esferas antes detidas pelas elites centrais do Partido-Estado.

Em termos de quantidade, o país e a universidade teriam concretizado o papel nacionalista relativamente à formação de quadros, podendo-se, contudo questionar a qualidade. Esta qualidade que, em primeira e em última instância, é comumente responsabilizado aos docentes universitários; até que estes provem o contrário, continua sendo nacional e internacionalmente questionada. Algumas características naturais da imagem política das organizações

¹³ “<http://www.opais.net/pt/opais/?det> – Jornal On line sobre a Sociedade angolana. Explorado em Abril de 2009 em Braga. O País” entrevista online de Abril de 2009 pelo Dr. Paulo de Carvalho – Professor de Sociologia da UAN.

escolares (os conflitos tendentes à intriga e os interesses orientados para a exclusão mútua) podem justificar a identidade acrítica em relação à quantidade dos diplomados desde a proclamação da independência. No entanto, Coêlho (2003) chama atenção para o seguinte:

“Quantidades podem ser produzidas, às vezes de formas que estão longe de serem reconhecidas como éticas, responsáveis e condizentes com a realidade e a verdade. Apresentar dados sobre os alunos e a produção dos professores, livros e periódicos existentes nas bibliotecas, laboratórios, computadores e áreas disponíveis para as atividades de ensino e de pesquisa, o número de mestres e doutores, pode até impressionar o Estado, a sociedade, as comissões de especialistas, o mercado, os clientes e a *mídia*, mas não garante necessariamente a qualidade da instituição e do trabalho aí desenvolvido” (p. 125).

Algum impressionismo avaliativo terá caracterizado muitas vezes a universidade Agostinho Neto, enquanto universidade pública exclusiva. As lógicas de reforço da legitimidade vêm passando pelas frequentes aclamações da qualidade da prestação da universidade pública. Pouco crível é tecnicamente ter-se multiplicado uma universidade pretensamente deficitária por sete, criando seis outras que terão poucas hipóteses, a curto prazo, de desenvolver identidades que se distanciem da caracterização da universidade precedente.

As lógicas do recuo do governo português em relação à intenção de criar mais duas universidades (Decreto-lei nº 86/75), para além de Luanda (Huambo e Lubango), não terão sido convenientemente assimiladas - “balcanização de Angola” provada pela “impossibilidade de funcionamento de núcleos universitários do Huambo e do Lubango como Universidades independentes, por falta de estruturas administrativas e pedagógicas” (Decreto-lei nº 147/75).

Teria por coincidência, o Governo entendido pôr cobro à situação e *recuperado* o seu direito de tutela decretando um conjunto de normativos, que reduziram a autonomia da universidade única? As decisões legislativas indiciam este fato: (i) criação numa primeira fase, até 2008, de um Vice Ministério da Educação para o Ensino Superior que evoluiu à Secretaria de Estado para o Ensino Superior como entidade de tutela; (ii) decretou a estruturação das regiões académicas fazendo coincidir cada uma, uma universidade (Decreto Nº5/09, de 7 de abril); (iii) estabeleceu a reorganização da rede das instituições do ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho (Decreto nº 7/09, de 12 de maio); e (iv) definiu como

competência da Secretaria de Estado, aprovar os cursos a criar pelas universidades, estabelecer normas curriculares e pedagógicas, aprovar os estatutos das universidades, entre outras competências antes detidas pelos órgãos eleitos (Assembleia e Senado) (Decreto nº 90/09 de 15 de Dezembro, artigo 15º).

A distorção e o distanciamento entre o “plano de orientação para a acção” e o “plano de acção” (Lima, 1998), que demonstra a imagem da universidade angolana como um sistema político compaginam-se com a revelação de Neave & Vught (1994) a respeito dos atores da universidade em África em como, “o seu poder resulta do facto da geração anterior ter encontrado acomodação, e muitas vezes bem confortavelmente, no mercado de trabalho fixo.” (cf. UNIPORTO, 1996: 63). Esta situação diminui a eficácia pretendida devido à excessiva centralidade burocrática por via dos normativos publicados. Quadro sociológico que vem pragmaticamente agravando a qualidade do ensino devido à indexação das remunerações aos títulos independentemente da integridade dos mesmos.

Uma validação de títulos conducentes à qualidade e à inteireza da missão da universidade é sugerida por Young (1966:129), ao enunciar que “uma organização reage a um relacionamento entre acontecimentos e não a um só acontecimento”. Ou seja, havia de observar-se a necessidade de articular o diploma com o currículo profissional relevante, para reduzir a subserviência funcional que fica a dever-se à insuficiência profissional.

O fato de na universidade, os docentes serem os responsáveis pela estruturação e funcionamento da organização faz com que, a eficácia e a eficiência burocraticamente exetáveis da universidade dependam essencialmente das habilidades e visões dos docentes, pelo seguinte: primeiro, são os docentes que asseguram as funções substanciais da Universidade (ensino, investigação e extensão); em segundo lugar, todos os cargos de direção e de governação são detidos pelos docentes; finalmente, os processos de *ação-reflexão-ação* que incluem a avaliação institucional, mesmo sendo essa, um mecanismo de controlo do órgão de tutela (Governo), a sua assunção e praticidade nas diversas modalidades depende da perspetiva, interesses e motivação do corpo docente.

Esta perspetiva tenta sujeitar os estudos sobre a universidade às racionalidades de concepção e da operacionalização do Estatuto da Carreira Docente (ECD) e doutras normas formais colaterais, como é o caso do Estatuto Remuneratório e do regime de avaliação de desempenho. Por que tomar o ECD como âncora da percepção das dinâmicas universitárias?

Talvez o entendimento esteja relacionado com o fato de o ECD constituir a principal “porta de entrada” da componente humana que vai assegurar a organizacionalização e a institucionalização da universidade. No âmbito da regulação estatal do ensino superior será eventualmente, o ECD que tenderá a ser a chave de entendimento da qualidade de relação que a universidade pode manter com o Estado, incluindo a viabilidade no processo de prestação de contas, da avaliação do desempenho institucional, da legitimação social e de manutenção da acreditação da universidade.

De certo modo, a profundidade ou a superficialidade de análise da qualidade da prestação da universidade estarão muito relacionados com o perfil do corpo docente admitido. Na sua trajectória histórica excepto o dirigismo estatal sobre a universidade pública, nos termos gerais da uniformidade legal, todos os demais normativos específicos que caracterizaram o funcionamento da universidade puderam ser concebidos ou ao menos sugeridos pelos próprios atores do subsistema do ensino superior.

A trajetória histórica do país em relação a afirmação e/ou ambiguidade da universidade, responsabiliza os regimes de Estado, não tanto pelo desinvestimento ou outra análise do tipo expressamente material, mas representativamente, pelas opções em relação a indicação de governantes e de gestores para a universidade. Esta resposta institucional do tipo revolucionária encorajou de certa forma, o estabelecimento de grupos hegemónicos ideológicos no seio da universidade como mecanismo de manutenção de direitos e benefícios. Havendo uma coexistência entre a estrutura e as identidades individuais dos atores, as quais se renovam de acordo com os novos contextos interativos, compreende-se que as novas universidades reproduzidas representam por algum tempo a imagem e semelhança da identidade da Universidade Agostinho Neto.

A referência genérica de *Universidade Pública de Angola* neste trabalho, para além de evidenciar a sua motivação histórica, que até tão recentemente

estava circunscrita a uma única Universidade (Agostinho Neto), procura também sublinhar as racionalidades de ordem científica e conceptual, como se apreende da seguinte definição de Kast & Rosenzweig, (1976: 134-135) Cf. Silva, 2004:

“A universidade era, assim, uma comunidade indistinta e indissolúvel, sujeita a regras ou estatutos próprios, rica e ciosamente sustentada e protegida, (...) isenta de imposições comuns às restantes instituições ou colectividades, com foro jurídico especial.” (47).

O conceito infere a autonomia e certa liberdade organizacional, responsabilizando os atores integrados nas organizações de conceberem as suas próprias normas e com certa independência perante as outras instituições do Estado. A serem os mesmos atores que passam a partir de um horizonte temporal a depender dum poder territorialmente próximo, não significa que automaticamente, os atores passem a assumir e a prezar novos valores, crenças e práticas. Salvo se a entidade detentora do poder supremo variar, o que não é o caso. A administração pública estatal continua a caracterizar os novos entes reproduzidos.

A época em que se aborda o processo decisional neste trabalho reflete o domínio formal do Estado de direito e democrático em que a gestão universitária está formalmente assente no modelo participativo, apesar da predominância corporativista e de alguma forma também, gerencialista. O nº 1 do artigo 1º do Decreto Nº 60/2001, de 05 de outubro, segundo o qual,

“A Universidade Agostinho Neto é uma pessoa colectiva de direito público, dotado de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar, destinada à formação de quadros superiores nos diversos ramos do saber”.

Esta colocação apesar de ser tendencialmente convergente com a definição de Kast & Rosenzweig (1976), não isenta a interferência e ação dos órgãos que tutelam a universidade, pelas seguintes razões:

- a universidade enquanto instância executiva do Estado nacional sujeita-se à Constituição que tem definido como órgãos autónomos de *jure*, os órgãos de soberania (órgãos legislativo, executivo e judicial), não podendo portanto, que cada parte de cada um destes órgãos seja ilimitadamente autónomo;
- existem normas que vêm definindo a tutela prática da universidade, nomeadamente: o Ministério da educação e cultura, o Ministério da educação,

e o Ministério do Ensino superior, aos quais é incumbida a superintendência da universidade;

- as normas gerais reguladoras são uma expressão administrativa clara de delimitação dos poderes e da autoridade da universidade. E porque, a administração existe para compatibilizar os meios aos fins predefinidos e, as normas referenciadas são concebidas enquanto estratégias de isomorfismo face a orientação político-ideológica do regime;

- a partilha entre a universidade e a tutela das atribuições administrativas, financeiras e de cooperação institucional ao nível nacional e internacional refletem de alguma forma a mitigação da autonomia universitária.

Deste modo, compreende-se que a universidade enquanto organização educativa representa uma construção social que, ao abrigo da racionalidade burocrática, tenta legitimar-se socialmente, independentemente da sua ação e missão prática. Será com o recurso à confiança institucional, que a dimensão racional concretiza a sua pretensão de legitimar entidades que constituem construções sociais intencionais.

1.2. A universidade como organização complexa

O entendimento de “organização complexa” é da autoria de Etzioni (1966: 11), na senda da imagem burocrática de Weber. Assim como Merton (1970), Blau & Scott (1979), Gouldner (1954), Crozier (1963) e Selznick (1949), Etzioni pode também ser considerado integrante da corrente reformista da perspectiva weberiana da burocracia, por acentuar a relação social global no interior das organizações, incluindo as dimensões de consentimento.

O fato de a universidade refletir imagens de organização formal, incluindo a sujeição do comportamento dos atores durante a ação às múltiplas racionalidades que compreendem igualmente, as motivações de índole subjetiva, torna a universidade numa organização por natureza complexa. No entanto, as razões mais evidentes para essa caracterização têm a ver com o seguinte:

- Os atores internos da universidade constituem-se em órgãos de governação e de gestão (reitores, assembleias-gerais e Senados), estabelecendo-se como entidades jurídicas responsabilizadas pela produção

de maior parte das regras formais que vão corporizar a dimensão burocrática da própria universidade;

- As normas formais instituídas para o funcionamento da universidade não deixam, pela razão acima invocada, de ser influenciadas imediatamente, pelos comportamentos psicológicos ou estratégicos dos seus atores;
- As universidades contemporâneas ao funcionarem ao abrigo do modelo político-participativo, em que o mecanismo de ascensão às estruturas de decisão provê-se pelos processos de eleições representativas, faz com que a maioria dos atores universitários e os novos integrantes, se sujeitem a uma identidade normativa, reflexo das estratégias dos grupos hegemónicos, ainda que apelando à “consecução de metas específicas”, como reflete Parsons (1960);
- A proeminência da agenda dos Estados nacionais de promoverem e inspecionarem os sistemas educativos nacionais, que incluem o subsistema do ensino superior vem sendo interpretada, com frequência, pelos atores internos da universidade, como mecanismo de controlo que visa reduzir o poder dos mesmos.

Nesta perspectiva, às universidades augura-se uma dimensão burocrática que advém das motivações políticas do Estado, por um lado, e por outro da expressão de interesses e estratégias dos respectivos atores, resguardados em seus percursos socioprofissionais, conferindo à universidade, a imagem de *modelo ideal* de organização complexa. Podendo contudo, salvaguardar racionalidades de eficácia e de eficiência que podem não representar o tipo ideal de organização social.

A universidade emerge nas sociedades entre os séculos XI e XII como expressão de unidade entre professores e alunos sob tutela da Igreja. Partindo-se do pressuposto de Etzioni (1966), que concebe a Igreja como o modelo típico de organizações normativas mais pronunciadas, na sequência, a universidade pode ser tomada como uma organização, igualmente normativa e como tal, estruturalmente pouco dinâmica.

A associação voluntária ou determinista entre professores e alunos pode impor que a sujeição da universidade à racionalidade burocrática seja mesclada por outras racionalidades, devido à sua função de gerar e partilhar o saber entre indivíduos movidos por interesses e racionalidades diversas.

Justificação mais ou menos plausível para o autor justificar a inclusão da universidade na subcategoria das organizações normativas e políticas, como sendo,

“Aqueles que possuem um forte programa ideológico; hospitais gerais, universidades, associações de voluntários, as quais confiam principalmente nos poderes sociais e engajamentos.” (ibidem: 72).

Ao enunciar o “poder social e engajamento” como âncora para o cumprimento da missão por parte destas organizações, o autor faz alguma incorporação ainda que ténue, dos motivos, dos interesses e dos perfis sociais e profissionais dos atores nas estruturas e, no funcionamento deste tipo de organizações. O autor desvaloriza portanto, qualquer tendência à monoreferenciação de modelos organizacionais que possam imperar neste tipo de organizações.

Os papéis da universidade definidos por Teixeira (1992: 1-2)¹⁴, podem constituir-se num mecanismo organizacional conducente à hierarquização das estruturas, já que a formulação de papéis vem sendo abordada na transcendência de Weber como justificativa suprema da organização burocrática para representar a proeminência técnica acima de outras formas organizacionais.

A preparação profissional para as carreiras de base intelectual, científica e técnica tomada como outro papel da universidade, requer que para a sua prossecução haja uma conceção colectiva e intencional de um currículo que vise a mudança material e espiritual positiva almejada pela sociedade. O oposto levaria a que cada pessoa vaticínasse realizar as suas opções ainda que, em contraste com o todo da sociedade.

Na prática, tal não poderá realizar-se à custa do isomorfismo do sujeito aprendente às normas, ou seja à conformidade legal-formal alicerçado pelo currículo intencionalmente concebido e tendente ao consentimento, mas à custa da conjugação com o informal e o experienciado agenciado pelo currículo oculto. Salienta-se, assim, a referência de Etzioni, (1974: 81), de considerar que em organizações normativas típicas, “a coerção em geral é tão limitada”. Este limite pode ser justamente imposto pelas racionalidades dos atores de

¹⁴ Nomeadamente: (i) a preparação profissional para as carreiras de base intelectual, científica e técnica; (ii) o alargamento da mente humana, ou seja, o prolongamento de sua visão e alargamento de sua imaginação; (iii) o desenvolvimento do saber humano.

buscarem mecanismos (formais, informais, ínvias e eticamente toleráveis), com vista a adequarem-se às lógicas das organizações.

No respeitante ao papel da universidade, tendente ao *alargamento da mente humana*, pode-se percecionanar como sendo o reflexo do anterior papel. Mesmo não sendo um serviço imediatamente visualizado pela sociedade e raramente expresso em normativos (diplomas e certificados), pode ser intencionalmente programado em planos curriculares sob a forma de efeitos desejados. A sua incidência nas habilidades do indivíduo representa a efetivação desse papel, decorrente de um conjunto de variáveis de socialização, que são raramente imputáveis a uma única organização educativa. Corresponde a uma trajetória sócio profissional e académica do indivíduo, mediada pelo currículo oculto.

Por exemplo, não existindo em muitas universidades do mundo, um plano curricular de retórica, vem-se percecionando uma diversidade de exímios oradores, como mandato da universidade, “de falar ‘racionalmente’ em público” (Pires, 2007: 14). Tal pode ser resultado da visão e do alargamento da imaginação de cada ator universitário que vai para além da sua sujeição à racionalidade do curricularmente concebido. Trata-se de um papel que corporiza abordagens de racionalidade cultural, que pode de acordo com Hall & Taylor (1996), apresentar-se como espaços de diálogos, pelo fato de o comportamento dos atores ser condicionado pelas experiências sociais e organizacionais anteriores à sua inserção nas novas micros sociedades. Essas experiências vão refletir-se sob a forma de estratégias e de visões culturais que podem incluir os mecanismos para contornar as normas, quando estas se apresentem como impedimento à prossecução das suas finalidades.

O desenvolvimento do saber humano, outro papel da universidade identificado por Teixeira (1992), inscreve a procura do conhecimento por via de métodos determinados e indeterminados. O modelo curricular, devido ao seu determinismo mnemorístico e tradicionalista, vem revelando certa incapacidade em levar avante este papel, podendo levar mais à exclusão que à inclusão, por eventualmente, não poder desenvolver as competências do *saber como*. Para além da procura pura de informação que se vai traduzir em conhecimento novo, o saber humano é capaz de desenvolver-se a partir da sistematização e

enriquecimento do conhecimento tácito prévio, desenvolvendo de igual modo, a aprendizagem significativa de seus detentores.

A enunciação racional das tarefas organizacionais não deixa de representar, como refere Etzioni (1996: 27), quer seja uma “forma de controle social, como também de formação de consenso”. Enquanto a primeira tem um caráter descendente, partindo das hierarquias superiores que sugerem às inferiores a orientação da ação em conformidade com a missão racional e burocraticamente pré-definida, a segunda é de caráter ascendente, em que as hierarquias inferiores assumem a missão como representantes da hierarquia superior, revestindo-se assim, a missão numa espécie de fator homogeneizador da organização. Trata-se de um contexto, que uma vez reiterado, chega a ser naturalizado entre os atores organizacionais e qualquer que seja a anomalia com que se possa revestir, raramente a identificam por desenvolverem as suas representações baseadas nessa realidade que passa a constituir-se numa identidade cultural própria.

O modelo burocrático ao configurar a imagem inicial das organizações formais instituídas (objectivos, regras e estrutura previamente definidos) impele muitas vezes os investigadores a assumir a noção de unanimidade. Esta representação pode ancorar a tentação de definir as hipóteses de pesquisa que conduzam a perceber alguma tendência isomórfica das organizações e das ações às normas. A este respeito, Costa (1996: 39) elenca um conjunto de indicadores que sinalizam a imagem burocrática da escola, como sendo: (i) a centralização das decisões em órgãos de cúpula; (ii) a regulamentação pormenorizada de todas as atividades; (iii) a previsibilidade de funcionamento por via da planificação; (iv) a formalização, hierarquização e centralização da estrutura; (v) obsessão pelos documentos escritos; (vi) uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; (vii) pedagogia uniforme (conteúdo, metodologia e organização); (viii) concepção burocrática da função docente. Uma assimilação perfeita destes indicadores é tendencialmente favorável a transformação de um profissional num funcionário administrativo.

Essa multiplicidade de indicadores, a não ter uma fonte única de geração e de projeção para o interior das organizações, abre brechas para a negação da uniformidade e da homogeneidade organizacionais que são qualidades procuradas, com frequência pela racionalidade burocrática. No entanto, a

própria formulação prévia de objetivos, estrutura e regras pressupõe a definição de um padrão pretendido para muitos, mas diverso. Logo, tal resulta na tese de Bourdieu (1986 e 1988) sobre a educação e reprodução cultural, que Giddens (2008:) definiu como “modos como as escolas, conjuntamente com outras instituições sociais, contribuem para perpetuar desigualdades económicas e sociais ao longo das gerações.” (p. 516).

Os indicadores almejados pela racionalidade burocrática com vista à eficácia e à racionalidade organizacionais podem ser responsabilizáveis pela realidade que teria contribuído secularmente para a imutabilidade da universidade e na sua qualificação como organização quase ortodoxa. Criadas durante a Idade Média, as universidades assumiram rapidamente uma identidade e cultura próprias. Talvez a dimensão burocrática as manteve praticamente inalteradas até ao século XIX. Acresce a esse fato, as importantes responsabilidades na transmissão do conhecimento e da cultura, na perspetiva de manter viva a herança cultural, filosófica e religiosa originária da antiguidade clássica. Pressupostos que só podiam ser alcançados por via da hierarquização, da centralização, do consenso e do controle.

Entendia-se que uma educação padronizada e compartimentada, obsessivamente virada para os documentos e para a rotina tinha pouca possibilidade de realizar um trabalho produtivo, devido à escassez de criatividade e iniciativa havida durante o processo de aprendizagem. Por outro lado, os filósofos como Descartes (1596-1659) e Kant (1724-1804) advogavam que uma mente livre, como produto da aprendizagem escolar (libertadora) era suscetível de deixar de trabalhar.

Esta forte referência ao trabalho manual, despido de teorizações ou de lógicas de reflexão-ação é sustentada pela racionalidade que desaprova a lógica da educação para todos, por supostamente vir a prejudicar, ao longo do tempo, as perspetivas homogeneizadoras, de hierarquia e de rotina educativas. Constituem formas que, subtilmente, põem em causa a criação e a inovação, reforçando a legitimidade da educação da época, tendencialmente virada para o *fazer-fazer*.

A afinação burocrática nas universidades, pode ser consequência direta da dependência do Estado moderno à burocracia, resultante da sofisticação e da ampliação do *status* organizacional, e como reflete Giddens (1984: 246) “

[...] as exigências formuladas pelos democratas [...] só podem ser satisfeitas mediante provisões jurídicas e administrativas complexas.” Esta abordagem constitui uma associação entre a burocracia e a gradação democrática das sociedades.

Já Max Weber (1999: 518) considerava que “o funcionalismo especializado, origina-se em seus aspetos formais, mas não no conteúdo”. Logo, o tipo de modelo organizacional ideal, que sujeita muitos em nome de uma causa, e por longo tempo, por força da autoridade legal assente no carácter universal e abstrato da aplicação da lei, revela-se limitado, essencialmente para os investigadores da educação.

Giddens (1971: 24) defende que a racionalidade burocrática pode representar o “meio de exercer dominação sobre os seres humanos” e nesta mesma perspetiva, weber (1999: 20) considerou que “o direito previsível como o funcionamento de uma máquina, sem interferirem aspectos ritual-religiosos e mágicos” era o requerido para o capitalismo e que, a sua criação foi conseguida “ao aliar-se o Estado moderno aos juristas, para impor suas pretensões de poder”. Estas abordagens premeiam de alguma forma, as abordagens emergentes sobre as organizações sociais e de forma expressa, as organizações educativas, como é o caso da universidade.

Os estudos anteriores sobre as organizações educativas, ao basearem-se em teorizações das empresas, não puderam conferir à identidade corporativista da universidade uma imagem de organização culturalmente diferenciada e fragmentada por decorrência da multiplicidade de profissionais e profissionalidades que encerra, e da sua tríplice função de ensinar, investigar e extensão. Trata-se de variáveis pouco reconciliadoras com a verticalidade, com a previsibilidade e com a coerção impregnada nos normativos, enquanto instrumento principal da racionalidade burocrática.

Se, por um lado, a racionalidade burocrática antecipa por via dos normativos a eficiência e a eficácia organizacionais, por outro, tende a coartar a iniciativa e a criatividade mantendo a invariabilidade dos processos organizacionais devido ao carácter de fuga ao risco. Fatores que não se compaginam com a recriação do conhecimento e sua divulgação, muito menos com o carácter proactivo requerido aos seus atores.

Na universidade, de acordo com Mintzberg (1996), independentemente de imperar uma *burocracia profissional* ou uma *burocracia mecanicista*, a racionalidade tendencial é a de submeter, sob autoridade e estrutura legal no primeiro caso, os profissionais (professores) e, no segundo, o pessoal de apoio logístico, por intermediação de um administrador educativo profissional designado por Reitor, cujas funções encerram obrigações técnicas e políticas.

A sujeição administrativa à racionalidade técnica ou vice-versa, não deixará com alguma frequência, de gerar mecanismos colectivos ou individuais de defesa e de autodefesa dos atores organizacionais. Estes mecanismos são, quase sempre, invisíveis à *lente da lei*, e quando são visualizados, ou transformam-se em novas práticas e gestos, ou são incorporados no “plano de orientação para a ação” com a alegação de terem contribuído para a satisfação da finalidade oficial da organização, e por essa razão, são raramente extintos. Esta realidade, e convocando Lima (1998, *italico do autor*), aponta para o estabelecimento da “infidelidade normativa” nas organizações, cujo significado é de acordo com o autor, o argumento de âncora de escola como “um *locus de (re)produção* de regras formais”. Ou seja, geram novas normas ou complementam-se as precedentes na perspectiva de viabilizar o funcionamento.

A estes mecanismos organizacionais Weber (1979: 260), considera como uma forma de a burocracia esquivar-se, quer seja do capricho ou do encanto do líder carismático, como também das sobredeterminações consuetudinárias. O autor entende que apenas o império da lei pode efetivar a racionalidade burocrática, tornando-a num modelo mais puro da autoridade legal e de organização administrativa.

No entanto, uma adoção de universidade como *comunidade académica*, de acordo com Millet (1978) compreende um sistema comunal tendencialmente desprovido de hierarquia de autoridade, uma congregação de professores, alunos e funcionários e comunidade de interesses, reflexo característico da imagem política das novas universidades. Neste contexto, o modelo estrutural que mais se aproximaria à comunidade é pretensamente o matricial, em que através de projectos concretos se corporiza a autoridade, as hierarquias e a governação que submete os atores à negociação permanente com vista a buscar os consensos profissionalmente requeridos.

1.2.1. A Universidade como sistema político

A imagem política da universidade emerge da sua própria caracterização fundamentada na génese. No começo era o termo *stidium* que dava significado apenas à faculdade ou conjunto de corpos de ensino e, em meados do século XII, passa-se a designar *universitas*, denominação que acabou por se impor, vindo do termo *stidium*, para representar a congregação da comunidade de mestres e alunos que se reuniam para a transmissão do saber. Mesmo sem sentido de corporação em que viria a transformar-se como instituição provida de estatutos, privilégios e funções, adquirira uma personalidade jurídica que se traduz plenamente num espírito corporativo e no ideal ecuménico das novas sociedades.

Essa natureza corporativa medieval que diz respeito ao período áureo do mundo latino e cristão na busca de novas vias para o equilíbrio político, corresponde às primeiras cruzadas e à renascença artística do estilo romântico e, sobretudo do primeiro gótico que consolidou o fervor religioso das populações. Assim, a universidade passa para a tutela administrativa e política rigorosa da autoridade do clero e a sua forma quase colegial inicial passa a ser condicionada, pretensamente pelo carácter competitivo e conflitual da tomada de decisões. Esta nova realidade resulta do choque entre a legitimidade formal do clero no “plano de orientação para a acção” e os posicionamentos quase liberais que uma acção criativa podia requerer para os seus atores no “plano de acção”.

A primeira razão que estaria no distanciamento entre o “plano de orientação para a acção” e o “plano de acção” (Lima, 1998), vai refletir a imagem da universidade como um sistema político, pelo fato de colocar a terreiro, o reconhecimento formal dos direitos dos atores universitários diretos (docentes, alunos e pessoal administrativo). Esta situação compagina-se com o quadro de manifestação do poder, em que académicos e estudantes alegam uma representação proporcional nas instâncias decisórias sob a forma de gestão participativa colegial (Lima, 2012: 295).

Um mecanismo de gestão cuja efetivação na plenitude requererá negociações, devido à expressão óbvia de conflitos de interesses, já que cada ator ou grupo de atores procurará ver respeitados os seus direitos. Morgan

(2007) aborda que o fato de os administradores falarem frequentemente de autoridade, poder e relações superior-subordinado implica reconhecer-se, como estando a tratar-se,

“de aspectos políticos que envolvem actividades daqueles que fazem as regras e aqueles que as seguem [...] fica claro que se podem compreender as organizações como sistemas de governo que variam de acordo com os princípios políticos empregados.” (ibidem: 146).

Estes princípios políticos, por sua vez, podem articular-se quase sempre com a procura frenética pela satisfação dos interesses particulares dos próprios administradores guiados, hipoteticamente, por uma agenda oficial. Trata-se de uma quase heteronomia, que não sendo de todo perniciosa ainda que velada na sua forma e conteúdo, pode ser compreendida como face natural da funcionalidade organizacional, que de acordo com Morgan,

“A política e o jogo político” podem ser um aspecto essencial da vida organizacional e não necessariamente algo disfuncional [...] quando os interesses são divergentes, a sociedade deverá oferecer meios de permitir aos indivíduos reconciliarem as suas diferenças através da consulta e negociação.” (ibidem: 146).

A organização universitária estruturada, representativamente, no mundo contemporâneo sob as bases autonómicas poderá tornar-se disfuncional caso coíba o envolvimento da sociedade, que é de acordo com Morgan, o ator necessário para a efetivação das negociações. Tal deve-se ao fato de ser um elemento fora da administração quotidiana e, portanto torna-se numa espécie de “amigo crítico” para a prossecução política da universidade.

Havendo nas universidades uma estrutura em que os atores constituintes e sujeitos dos mesmos órgãos de administração (professores, funcionários administrativos e estudantes) são consequentemente os integrantes exclusivos dos órgãos de governação (espaço político), pode inferir-se que a expressão da imagem política da organização é limitada e escassa, e a negociação condicionada. Ou seja, corre-se eventualmente o risco de se ter uma Universidade com estagnação educativa, já que uma tal falsa unanimidade organizacional descompassa-se dos parâmetros da educação do século XXI, pelo fato de as motivações e os interesses silenciados constituírem-se em oportunidades perdidas. Devido a esse fato, é líquido que a universidade nas vestes de organização escolar, seja interpretada como um espaço de

flexibilização dos objectivos organizacionais e dos interesses grupais, como demonstra Nóvoa (1992) ao considerar a escola como sendo:

“Uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos actores sociais em presença.” (p. 8).

A comunidade circundante reflete sobre a universidade (função e estrutura) suas crenças, valores, ansiedades e aspirações, e avalia as racionalidades que encarnam as opções dos atores internos. O fato da cultura organizacional da universidade derivar não apenas da influência do contexto sobre a universidade, como também dessa sobre o contexto, sob a forma de símbolos e significados, as normas verticalizadas pelos setores hegemónicos podem agudizar os conflitos organizacionais tendencialmente disfuncionais pelo fato de que,

“o traço mais original da educação desse século é o deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico. [...] A *pedagogia institucional* é exemplo disso (itálico do autor). [...] A educação, no século XX, tornou-se *permanente e social*” (Gadotti, 2000: 4).

Ou seja, o fato dos atores universitários estarem, por exemplo, resguardados nas normas autonómicas e produzirem regras sobre o seu próprio funcionamento, se não forem suficientemente capazes de articular a consistência interna pretendida com a correspondência externa socialmente definida, podem cair na tentação de salvaguardar os interesses de grupos hegemónicos que podem afluir na inconsistência externa da universidade. Um quadro referencial da legitimidade institucional.

A espionagem do contexto pode permitir a conceção de normas de alguma forma compatíveis com as metas da sociedade em relação ao ensino superior, num determinado momento histórico. Não raras as vezes, para efeitos de defesa das instituições, os governos dos Estados sugeriram-se a coartar tais autonomias e evidenciaram a sua autoridade direta sobre as organizações que tenham desvirtuado a lógica autonómica intencionalmente estabelecida.

A *feudalidade organizacional*¹⁵ pode considerar-se como a fonte provável da limitada expressão política nas organizações autónomas, que pela escassez

¹⁵ Trata-se da interpretação que se faz das formas de governação e de gestão das organizações, em que os acores de topo procedem na organização, como que de negócio privado se tratasse, onde os demais membros da organização são uma espécie de servos que devem agradar ao seu senhor, que um membro que se porte de forma diferente, é justificação suficiente para ser excluído ou banalizado socialmente.

de fiscalidade do Estado em respeito a essa mesma autonomia, se implanta a disfunção organizacional, que na ótica de Barroso (1996: 25, *itálico do autor*) pode refletir-se ou na “*heteronomia*”, ou na “*anomia*”. A primeira reflete uma sujeição voluntária dos gestores dos órgãos pretensamente autónomos a uma dependência total da administração central. Enquanto a segunda pode ser consequência da ausência de normas e regras claras que comprometam os atores universitários, cuja saída poderá representar ou a recusa ou a negligência daquelas regras que potencialmente existam. Tal gera o que o autor designou por “autonomias clandestinas”, em que os atores organizacionais fazem o seu próprio mundo organizacional e as normas metamorfoseadas aos seus interesses e aspirações.

A inversão dessa situação tem levado os Estados a sujeitarem com frequência, a universidade, a uma administração pública directa e centralizada, ou seja a negação da autonomia, como se essa fosse a razão da disfunção. Ou seja, a autonomia vem sendo tomada para as escolas e para a universidade inclusive, como mecanismo de jogo do poder com os Governos dos Estados. Entende-se com alguma razoabilidade que se a eficiência da universidade é impossível acontecer num quadro autonómico é porque, segundo a racionalidade do Estado, a sua supressão é requerida. São raras as oportunidades em que a imperfeição legislativa é objecto de análise. Não é de imaginar que todos os atores universitários sejam interpretados exclusivamente na dimensão da Teoria X de Douglas McGregor (1960) em que, as pessoas são tidas fundamentalmente preguiçosas, irresponsáveis e, por este motivo precisam de ser frequentemente vigiadas.

À esta perspetiva que quase desqualifica a humanidade, (Ouchi, 1986) contrapõe com a teoria Y, que centrada na lógica legislativa tende a configurar o interacionismo social. Os atores organizacionais concebem e elaboram as normas formais enquanto necessidade de apoiar e estimular os novos membros que aderem às organizações a reforçarem a confiança organizacional. De acordo com a visão dos atores precedentes, essa confiança é pretensamente devida à eficiência e ao sucesso da organização. Não são raras as vezes em que tais normas, em circunstâncias diferentes daquelas em que foram geradas, revelaram-se para os atores organizacionais num entrave suscitado, objetivamente, pelas próprias leis. E só nesta altura é que se prova

evidentemente, a irracionalidade dos respectivos normativos face a tão aclamada eficiência e eficácia organizacionais.

A diferença de personalidade, o conflito de interesses, a escassez de recursos e a diversidade ideológica representam, de acordo com Peter Gronn (1986: 46), os fatores que revelam a escola como arena política. Desta feita, a heterogeneidade dos atores universitários (especialmente os docentes), por decorrência de suas experiências socioprofissionais e pela sua onnipresença em todos os níveis estruturais da administração e da governação da universidade, pode ser interpretada como o substrato de todos os aspetos caracterizadores das arenas políticas da universidade.

Por exemplo, se os atores descendem de contextos socioprofissionais em que os recursos são tomados como centrais para o sucesso, a base de conflitualidade de interesses radicar-se-á na percepção de quantidade e de qualidade dos recursos que enformam as suas personalidades e ideologias. A este respeito, Gray (1984: 109) acredita que só se pode “compreender corretamente as escolas, os colégios, os politécnicos, as universidades, etc., se nos concentrarmos nas pessoas”, ou seja numa percepção micropolítica das organizações, quer seja no nível primário (indivíduo), como no secundário (coletividade).

A expressão micropolítica das organizações, ao revelar de acordo com Hoyle (1988: 257), a possibilidades de os indivíduos como detentores de vários interesses realizarem estes mesmos interesses através das organizações, reflete que os objetivos iniciais das organizações, neste particular da universidade, possam sofrer variações, dando lugar ao que Guerra (2002) considera como “carácter ambíguo e contraditório dos seus fins”. Ou seja, independentemente do efeito burocrático enformado pela autoridade ou poder formal, como concebe Bacharach (1988), o poder de influência ou informal enformado pelos interesses individuais ou de grupos e suportado pelo carisma e pela experiência pessoal, podem condicionar, não raras as vezes, a legitimidade legal.

Em organizações como é a universidade, em que os próprios atores internos são o garante da autoridade, encontrados nos níveis executivo e de preparador da legislação universitária, pode durante os processos de negociação, manifestar-se uma quase hibridação organizacional do poder de

influência e da autoridade. Esta perspectiva corporiza a consideração de “organizações sociais como campos de luta”, de acordo com Ball (1989: 35), fazendo com que a compreensão das universidades passasse necessariamente por desocultar os conflitos no seu interior, bem como a correlação de poderes entre os órgãos de tutela, os responsáveis universitários e os docentes.

Nas instâncias de negociação política (governança), uma coexistência do poder de influência e do poder autoritativo na mesma representação de atores, administradores e administrados é suscetível de gerar um reducionismo de opções. No “plano da acção” governativa, vincarão quase sempre as opções das correntes hegemónicas do nível da administração, independentemente das suas racionalidades formais e oficiais. A tendência é de preservar as posições ocupacionais detidas pelos atores através de alianças do tipo corporativista, já que a instância de governança, mesmo sendo investida normativamente pelo mais alto grau de democraticidade, a sua operacionalização representará quase sempre uma *encenação política*, se analisadas as formas de expressão do poder elencadas por Bush (1986: 77).

De acordo com esse autor, os responsáveis de estabelecimentos de ensino, pese não serem detentores de poder absoluto, dispõem de cinco formas de poder, nomeadamente: (i) poder de posição oficial; (ii) poder de especialista; (iii) poder pessoal; (iv) poder de controlo das recompensas e (v) poder coercivo. Ainda de acordo com Bush, é a partir destas formas que os atores expressam as formas de administração e de gestão integral dos estabelecimentos. Ao que a experiência as aponta como via a partir da qual os atores buscam a legitimidade organizacional, seja fora ou dentro dos limites éticos oficialmente declarados, mas obviamente resguardados em suas identidades culturais.

A distribuição desigual do poder, não outorga os responsáveis universitários como os únicos detentores desse. Os professores, segundo Bush (1980), na prossecução das suas responsabilidades e na negociação das relações, manifestam o seu poder assente nas seguintes tipologias: (i) poder fisco; (ii) poder remunerativo; (iii) poder pessoal; (iv) poder cognoscitivo; (v) poder normativo e (vi) poder autoritativo. A manifestação prática de cada um

destes tipos de poder ancora-se na estrutura organizacional, nos perfis socioprofissionais dos atores integrantes e dos atores circundantes.

Por este motivo, referencia-se que a hierarquia do poder não se esgota nas duas entidades educativas internas (docentes e discentes). Afonso (1991: 33-34) evidencia a capacidade dos alunos de condicionarem ou de interferirem nos métodos e estilos pedagógicos de administração e gestão. No caso das universidades, independentemente de fazerem ou não parte das instâncias de governação, os professores, os alunos e a comunidade circundante representam uma amálgama de atores que dão significado aos acontecimentos no seu interior, devido ao carácter incerto e imprevisível dos processos organizacionais mais decisivos nas organizações escolares.

A experiência de algumas universidades, de consentirem a exclusão da comunidade circundante de participar nas esferas políticas da universidade, mais concretamente nas Assembleias-Gerais, pode *mumificar* a imagem política da organização. Procedendo-se desta forma, tende-se a coartar a crítica enquanto decorrência natural de cálculo de interesses preserváveis dos atores e estagna-se a produção que é devida a esse tipo de organizações. A subsequência é porventura, igualar a universidade a um setor comum da administração pública para o qual é unicamente exigível executar o que superiormente está delineado.

Esta espécie de cooptação torna os profissionais, cuja eficiência e a eficácia da sua ação assentam na imprevisibilidade do contexto, na criatividade e na iniciativa, dependentes das colagens político-ideológicas dos governos. Podendo deste modo, as suas produções representadas pelos novos conhecimentos, estarem feridas de tendências legitimadoras das opções político-ideológicas, ou ainda, no limite, inexistirem.

Os estatutos autonómicos concedidos pelos Estados às universidades refletem o fator legítimo único capaz de diferenciar as universidades dos demais órgãos do funcionalismo público. No entanto, a própria universidade obriga-se a ensaiar *práticas autonómicas* no sentido de corrigir, aperfeiçoar e moldar os *normativos autonómicos* às exigências da cultura académica.

1.2.2. A Universidade como “anarquia organizada”

Como qualquer outra organização educativa formal, a universidade, empenha-se acentuadamente na busca da racionalidade, da previsibilidade e da clareza através da produção de normativos, numa espécie de prevenção do erro. Mas a incerteza da tecnologia educativa, o caráter político das organizações e a racionalidade limitada dos pressupostos sociais parecem ser raramente cobertos com a mesma intencionalidade da lei.

A capacidade de produzir orientações tenderá para uma interpretação subjetiva e da ambiguidade organizacional, pelo fato de envolver sujeitos racionais com sentimentos, motivos, interesses e uma identidade cultural própria, marcada no tempo. Trata-se *a priori* de um efetivo contraponto do sistema burocrático que, porventura, não admite erros e correções, salvo se tal implique o pronunciamento de indivíduos. Esta caracterização permite perceber que a dimensão burocrática, ao representar a correção prévia, justifica a sua centralidade na culpabilização dos indivíduos, o que a torna ineficaz na procura de vias para a resolução de problemas complexos que emergem no “plano da ação”. Constata-se mais uma fraqueza da racionalidade burocrática, de invocar a impessoalidade das leis e das normas, ao mesmo tempo que procura pessoalizar os processos. Um enfoque que reduz a criatividade e a iniciativa requeríveis para a produção de novos conhecimentos a partir da indagação e da crítica ao contexto real.

Uma organização como é a universidade, cujo fim é a busca da verdade visando produzir conhecimentos novos, adequa-se à metáfora “anarquia organizada” devido à turbulência e à incerteza do ambiente externo a si, e que constitui por sua vez, o seu campo de ação. Costa (1996: 89) aborda a *anarquia* como uma “desvinculação relativamente aos aspectos prescritivos e normativos”, cujas dimensões são supostamente encontradas com exclusividade em organizações escolares.

Cohen et al. (1972) interpretam a “anarquia organizada” como a presença em uma organização, de objetivos problemáticos, tecnologias pouco claras e de participação fluída. Características centrais de instituições do ensino superior cuja incerteza e a imprevisibilidade remetem, de acordo com Bush (1986), para um funcionamento complexo e instável. São organizações, de acordo com

Cohen et al. (1972), que requerem uma nova teoria de gestão, diferente daquela concebida para organizações com objetivos e tecnologias bem definidos e por tal, razoavelmente sujeitos a mecanismos de controlo e de coordenação orientados para os objetivos.

Por este motivo, estes autores referenciam que os estudos anteriores que trataram de buscar o paralelismo das empresas às escolas tiveram avanços significativos, mas teriam criado descontinuidade devido a sua centralidade na dimensão prescritiva e funcionalista. Pois, uma “anarquia organizada” quando se sujeita a axiomas e procedimentos padronizados de gestão é suscetível de desmoronar-se. Tal sucede pelo fato de as normas rígidas poderem coibir a criatividade e o entusiasmo dos atores guiados pelo improviso e pela iniciativa.

Sujeitar os atores universitários à previsibilidade do contexto e à prevenção do erro, mediante sistemas padronizados de planificação, controlo e balanço condiciona o seu desenvolvimento profissional, convertendo-os em “funcionários administrativos hegemónicos”. Esta hegemonia ficará a dever-se à lógica de confiança institucional de conceber universalmente a universidade como organização detentora de atores de alta cultura e competência técnica. Deste modo, seja no “plano de ação” como no “plano de orientação para a ação”, a imagem da universidade como “anarquia organizada” é visível, independentemente das abordagens dos autores consultados.

Apesar de os seus membros congregarem-se nela “com o objectivo único de procurar a verdade” (Sousa Santos, 2002: 162), a sua génese de organização clerical levou a universidade a adotar uma estrutura sustentada por *normas do tipo vertical*, concebidas pelo Estado para o cumprimento rigoroso dos seus órgãos. No entanto, o seu funcionamento ancorado na heterogeneidade ocupacional e académica, no percurso socioprofissional dos seus atores e na complexidade do contexto social, investigativo e de partilha de conhecimentos, sujeita a universidade às *normas reproduzidas* intencionalmente pelos respectivos atores, como mecanismo tendente a adequar a ação ao plano maior de orientação para a ação.

O fato de as organizações educativas, como é o caso da universidade, terem, segundo Baldrige (1983), objectivos incertos, vocacionarem-se para prestar serviços a clientes através de uma tecnologia pouco clara e muitas vezes problemática, num ambiente de grande pressão decorrente da

participação fluída e elevada exigência profissional, o seu funcionamento torna-se de alguma forma ambíguo.

Pela sua ambivalência organizacional, a tomada de decisões que aportam o funcionamento da universidade, segundo Meny & Thoenig (1992: 130), caracteriza-se pela raridade da autonomia do decisor. Os autores consideram que o decisor pode constituir-se apenas em joguete das forças sociais dominantes que pela “lógica da tirania de interesses, especialmente dos mais fortes”, sujeita invariavelmente o decisor a “terceiros contra os quais não pode decidir.” Ocorrendo problemas cuja fonte seja, por exemplo, os órgãos de tutela, ou as desconexões normativas, o responsável universitário está limitado de dar solução.

A constância de problemas e as soluções estratégicas requeridas, remetem com frequência, às decisões de forma imprevisível, improvisada e até desordenada, contrariamente à lógica sequencial de planeamento. Esta situação, quase frequente nas organizações educativas remete muitas vezes alguma falta de unidade e de coerência organizacional, devido à determinada sobreposição entre os órgãos intervenientes no processo de ensino e investigação e os órgãos de controlo político e administrativo, sujeitando a organização a um sistema debilmente articulado e fragmentado.

O ambiente externo da universidade é tendencialmente amplo, devido por um lado à envolvimento de atores estatais de tutela, do poder local e de outras organizações sociais e, de profissionais interessados na ação e vida da universidade e por outro, dos novos atores que formados pela própria universidade, vão atuar, enquanto partícipes sociais. Trata-se de uma participação de certa forma imprecisa e nalguns casos extremamente subjetiva, que amplia ainda mais, o carácter ambíguo da universidade. Por esta e outras razões, contrariamente à busca de eficiência ou de eficácia que sugere uma eventual agenda funcionalista, a ação da universidade reflete acima das tecnologias, um carácter simbólico.

Capítulo II

A problemática da cultura organizacional no contexto da universidade

Ponto de partida

Progressivamente, a comunidade científica vem encarando a cultura organizacional como o parâmetro definatório das características centrais das organizações e também conceito diferenciador das identidades organizacionais. Esta busca no sentido de desocultar as componentes da cultura organizacional e o seu enquadramento científico refletem as diferentes necessidades de perceber as formas organizacionais geradas em consciência ou acidentalmente, para a prossecução de determinados objetivos.

O estudo da cultura organizacional pode constituir também, um mecanismo de percepção das razões de eficácia e de eficiência através da tomada de decisões céleres e substantivas nos mais diversos contextos organizacionais. Decisões expressas na dimensão da racionalidade limitada de Simon (1997: 390), em que “é importante distinguir o mundo real e a percepção dos decisores” ou seja, com a escolha da “melhor alternativa para chegar-se a uma finalidade” (Blau & Scott, 1979:50). Uma percepção processual de tomada de decisões na dimensão da racionalidade procedimental, em oposição à substancial ou economicista.

Em todos os estudos iniciados em volta da temática, percebe-se que a cultura organizacional é vista no sentido de “desmistificar” a razão primeira desta ou daquela opção perante tantas outras possíveis, com alguma hegemonia para a “racionalidade procedimental” em oposição à “racionalidade substantiva” (Simon, 1997:383-389). Porque de acordo com o autor, toda a racionalidade é limitada pelos fatos que se dão no mundo, ou na sua envolvente. Diferenciando desta forma, a racionalidade substantiva (inerente aos economistas), em que os valores e as preferências que influenciam a escolha são dados certos, da racionalidade procedimental (do campo das ciências sociais), que admite a impossibilidade de ter acesso a todas as informações disponíveis para se tomarem decisões.

A cultura organizacional pode ser perspectivada como a justificação *The one best Way*¹⁶ relativamente à estruturação e funcionamento da Universidade

¹⁶ A melhor via para resolver-se uma determinada situação, ou seja a melhor opção no quadro das Teorias Organizacionais. Para Herbert Alexander Simon (1989), as decisões que tomamos satisfazem não otimizam. Para ele, os economistas que afirmam que as pessoas racionais atuam no sentido de maximizar, não só estão a falar de algo que não se encaixa com factos observáveis, como não estão a ajudar em nada a que se tomem decisões. (In semanário Português Expresso – Declarações do autor no Simpósio sobre o impacto de Herbert Simon).

Pública de Angola, em que a satisfação e/ou a otimização organizacionais são desocultadas em atenção à racionalidade limitada de Simon (1985). Isto é, centra-se na interpretação e desconstrução da representação dos processos de tomada de decisões, guiados pelos conceitos de cultura como programação mental de Hofstede (1997), pelas focalizações da cultura organizacional de Torres (2004) e pelas manifestações da cultura organizacional de Martin (1985).

Pese julgar-se ser uma abordagem central dos anos setenta, a cultura organizacional não é na íntegra uma preocupação pouco distanciada das conquistas sócio-produtivas da humanidade, independentemente de o conceito ter sido afluído com maior predominância nesta década. Porventura, a crise do modelo económico que imperava na sociedade americana comparado com a visualizada e quase exitosa marcha da economia japonesa, teriam capitalizado a abordagem do cultural na perspetiva gerencialista. Razão porque, as recensões em torno da problemática afiguravam-se pertinentes, não só numa perspetiva descritiva, como também comparativa das escolhas produtivas de uma e doutra sociedade (japonesa e americana), que haviam apontado justificadamente, os avanços ou retrocessos nos seus modelos de produção.

A universidade como organização social sobre a qual inflete centralmente a cultura organizacional com pendor académico e científico ao serviço das sociedades está marcada de alguma forma, diacronicamente, pela variação da sua identidade. É uma “organização complexa” (Etzioni, 1974), que pode ser perspetivada pela combinação das imagens do tipo racional-burocrático com as imagens da “anarquia organizada”, de sistema político que são perspetivadas pelas manifestações da cultura organizacional. Desde a idade média à contemporânea, esta organização sofreu algumas transformações motivadas quer pela reprodução interna de valores, procedimentos e crenças, como também pelo reflexo dos contextos nacionais e locais em que está inserida.

A sua ação centrada na produção de novos conhecimentos, apoiando-se nas complexidades sociopolíticas e culturais das sociedades enquanto objetos da sua ação, e na formação de novas elites culturais das sociedades fez com que a variação da cultura organizacional da universidade nas suas múltiplas

representações resultasse não apenas da influência do contexto sobre si, como também dessa sobre o contexto envolvente.

Uma variação motivada, especialmente, pela necessidade de buscar as melhores opções para o cumprimento da sua missão, a partir da valorização da interação intra e entre atores, numa convergência de fatores exógenos e endógenos, como representa Torres (1997:89) no seu modelo de análise. É nesta dimensão que Dubar (1997:118) interpreta a cultura como a construção humana, com base em categorias e posições que se herdam das gerações precedentes, por via de estratégias identitárias que os indivíduos envolvidos nas organizações incorporam e para cuja transformação real, eles contribuem.

Parsons (1960) considera que as organizações formais existem para resolver os seus problemas básicos de “adaptação e conquista de objectivos” (nível técnico), de “integração através da conciliação estrutural” (nível administrativo) e de “latência e ligação com o sistema social” (nível institucional). Deste modo, independentemente de Blau & Scott (1979: 53) considerarem a universidade como sistema social no conjunto dos exemplos do nível técnico, ela pode ser percecionada como sendo constitutivamente estruturada nos três níveis de complexidade organizacional.

A complexidade universitária reside no fato de que as mesmas representações de técnicos com perfis profissionais e académicos equiparados preenchem, representativamente, cada um dos níveis idealizados por Parsons (1960). Pressuposto suscetível de ser responsabilizado pela complexa estruturação e funcionamento da universidade e base para a (re)criação das cultura(s) universitárias. Este fato justifica supostamente, a escassa possibilidade de a esse nível de organização escolar confundir-se a “tomada de decisão com a utilização de decisão” (Young, 1966: 32), devido a alguma compatibilidade de graus de formação e do volume de informação disponível. Interpretando-se, desta forma, que “os indivíduos designados à actividade de tomada de decisão conheçam perfeitamente esta diferença” (Simon, 1960:5), isto é, consigam discernir a “tomada de decisão” da “utilização da decisão”. Considera-se assim, que a compreensão do processo de tomada de decisões na universidade seja apreendida como valor cultural imediato, agenciado não só pela estrutura, como e essencialmente pelas interação social.

A partir destes pressupostos e convocando a abordagem de Merton (1995:289) sobre os “intelectuais independentes e intelectuais burocráticos”, e em função do posicionamento através das lógicas político-administrativas dos atores universitários dos respectivos países, procura-se fazer uma caracterização da manifestação da cultura organizacional dominante e/ou tendencial da universidade.

2.1. Cultura organizacional: gênese

Os processos simbólicos e até mesmo fenomenológicos das organizações são percebidos com significados próprios para cada organização que os convencionam ou interpreta. Por este motivo, Morgan (1996:116) considera que esta metáfora designada por *cultura* “tem considerável relevância para o entendimento das organizações” e que “a organização é em si mesma um fenómeno cultural.” Trata-se de uma invocação tendencialmente aquém da compreensão do funcionalismo de Malinowski, que observa a cultura como um instrumento ao serviço das necessidades práticas das sociedades e da perspectiva de alguns antropólogos clássicos que exigem a dimensão conflitual da cultura.

A verdade é que as organizações são parte integrante das sociedades que as geram e por este motivo, partes constitutivas da sua cultura. Pois, a sociedade no sentido de alcançar os fins coletivos que dão sentido a esta mesma sociedade, convencionam formas e estruturas específicas para executar as tarefas concretas. Assim, à semelhança de outros valores culturais assumidos pelas sociedades, as organizações são também mais um valor social. A este propósito, Cuche (2006: 61), revela ser “problemático isolar um elemento de um conjunto cultural, sobretudo no domínio simbólico, ainda que apenas para o analisar”, já que a sua estrutura formal tendencialmente objetiva poderá não expressar a racionalidade profunda da sociedade que convencionou tal valor.

Esta perspetiva está potencialmente relacionada com o fato de no interior das organizações ocorrerem dinâmicas de representação e (re)criação da realidade das sociedades, em que segundo Morgan (Morgan, 1996), um observador apenas,

“gradualmente descobrirá como a vida dentro de uma cultura flui suavemente, somente à medida que o comportamento de alguém esteja de acordo com os códigos não escritos.” (p. 133).

Não será a sujeição aos códigos jurídico-legais e sua imagem prescritiva subjacente que recria a realidade das organizações, mas os códigos interativos. Cada organização tem uma forma de fazer as coisas, na qual se baseia o entendimento pelos membros do grupo, a história, as normas, os valores e os significados simbólicos dos eventos e ações.

Partindo do princípio de que as organizações são também reflexo cultural das sociedades, Smircich (1985) defende como a primeira dimensão conceitual para relacionar cultura com as organizações, a possibilidade de tomar um paradigma que permita entender as organizações e os próprios atores organizacionais. Para o efeito, a autora considera que,

“many people are making culture their own. They are incorporating it into their organizations-as-systems models and adding it to contingency theories of structure, leadership and strategy.” (ibidem: 57).

Assim, as opções para a manutenção e (re)produção das organizações são o reflexo do simbolismo cultural baseado na realidade como: (i) projeção da imaginação humana, (ii) construção social, (iii) discurso simbólico, (iv) campo contextual de informação, (v) processo concreto e (vi) estrutura concreta, (ibid: 60-61). Tal implica que muitas sociedades ou microsociedades façam da cultura a sua propriedade, por terem-na incorporado nas suas organizações como modelo de sistemas.

Para o aprofundamento e a expansão dos estudos sobre a cultura organizacional as investigações apontam para o fato de terem concorrido fatores diacronicamente complementares: os fatores económico-políticos e os fatores científicos. Ou sej, duas grandes perspectivas aportaram as argumentações sobre a dimensão do cultural nas organizações. Uma enfatizando fatores de incidência tendencialmente racionalista e outra invocando fatores de pendor analítico-interpretativo.

Os *fatores Económico-políticos* trataram de relacionar o cultural com a produtividade, fazendo ligações com as culturas nacionais e preservando significativamente a racionalidade económica. Esta tendência, de cariz funcionalista augura-se a construir paradigmas de gestão do cultural, como

forma de homogeneizar os processos sociais com o recurso às normas, decretos e leis.

Os fatores *Científicos* preocuparam-se com as potencialidades heurísticas do tema, buscando uma compreensão teoricamente estruturada e estruturante da cultura, como um elemento constitutivo das e nas organizações.

2.1.1. Fatores económicos e políticos

De acordo com alguns estudos, a consideração da “produtividade como problema de organização social” (Ouchi, 1996: 5), levou à preocupação de “ultrapassar a burocracia interna e manobrar até que os projectos passam pelo sistema interno e chegam aos clientes” (Peters & Waterman, 1995: 19-20). Noutra dimensão, invocou-se a “necessidade dos quadros, à medida que sobem na hierarquia, necessitarem de mais competência que a indispensável para além do saber técnico” (Basile, 1965: 23-145), contribuindo deste modo, para a “compreensão do relacionamento entre a cultura e a vida organizacional” (Morgan, 1996).

Esse conjunto de fatores teria concorrido para a iniciação da abordagem do cultural nas organizações, sendo o mais visível o relacionado com a recessão económica ocidental das décadas de setenta. A justificação apontada tem a ver com uma suposta decadência do modelo tradicional produtivo,

“it appears that economic theories of the firm are naive and incomplete. The real cause of economic malaise seems to lie deep within the culture of the organizations, and perhaps within the society itself.” (Frost et al. 1985: 14).

Uma interpretação que começa a introduzir a necessidade da interferência das variáveis sociais, para ampliar o entendimento e a relevância do simbolismo cultural das organizações. As soluções da época, quase sempre de ordem estrutural, levaram ao quadro dramático da economia americana, que foi responsabilizado pela internacionalização das empresas.

A débil articulação do “capitalismo com a confiança” (Ouchi, 1986) e a centralidade das variáveis de índole cultural aos mecanismos de controlo assentes na manipulação, incapacitaram de certa forma a concorrência ocidental (com os EUA no centro), face ao modelo japonês baseado no trabalho em equipas, na concepção da “intimidade como ingrediente essencial de uma sociedade saudável” (ibidem), no corporativismo e moral do emprego.

Com alguma razoabilidade da época, a situação estaria relacionada com o apego rigoroso às teorias organizacionais fundadas em experimentações industriais e empresariais de Taylor (1856-1915) e em princípios da administração geral projetados por Fayol (1841-1925), até a uma formatação racional da burocracia organizacional que encontra em Max Weber (1864-1920) a sua concetualização. Essas referências serviram de alguma forma, de base para que os atores sociais fizessem uma ligação imediata e mediática, da abordagem exclusivamente empresarial para uma perspectiva da administração pública comprometida com o social.

Quando na década de 60, a indústria americana era suprema e confiante na sua gestão, de forma gradual e com ampliações a partir da década de 70, o desempenho da indústria automobilística, electrónica e de outras manufacturas japonesas saída das cinzas da II guerra mundial, foi mudando qualitativamente o seu posicionamento de produção. Morgan (1996:115) refere ter sido essa a fase em que se começa a relacionar cultura e administração. O Japão assumiu a liderança do mercado internacional com o estabelecimento de serviços bem reputados, com um baixo índice de desemprego e com organizações bem-sucedidas. Vários estudiosos começaram a argumentar a eficácia que teria tido a cultura para este misterioso avanço, começando por fazer ligações entre esta e as organizações, chegando mesmo a ser o tópico supremo na organização dos sistemas de gestão dos anos 80 e 90.

A pretensão para a racionalidade da eficiência e da eficácia das empresas, motivada pelo progresso socioeconómico em princípios do século XX, teriam exigido teorizações experimentais e experienciadas em modelos empresariais - a missão de definir a cultura das organizações como o cruzamento entre o ambiente externo e a racionalidade interna. Valerão para essa iniciativa a convocação das interpretações psicológicas, sociológicas, antropológicas e até mesmo dos economistas, entre outras áreas do saber. Esta necessidade da complementaridade disciplinar começou por evidenciar, de algum modo, a complexidade da temática (cultura organizacional) e a sua multilateralidade aquém de um determinismo monolítico.

Hofstede (1997:209), na sua abordagem sobre a cultura como “programação mental”, designou esta fase por moda da cultura organizacional, e reflete em parte a novidade de atribuir a cultura às organizações, por

intermédio das comparações de variação da produção americana com a japonesa.

Compreendidos os modelos singulares de organização de ambos contextos, podia-se determinar o que estava em falta no ambiente americano, ao que Neves (2006: 442) denominou por fator “explicativo da multidimensionalidade do clima nas organizações.” Assim, a perspetiva de estabelecer “sociedades geradoras de intimidade no local de trabalho”, que articulam a “produtividade com a confiança e a subtileza” (Ouchi, 1986), passou a chamar a atenção das sociedades industriais modernas, que começaram a preocupar-se com o fenómeno da cultura organizacional.

A harmonia da cultura organizacional requereria um processo de socialização dos novos membros em primeira instância. Tal pode ocorrer sob a forma da violência simbólica (Bourdieu, 1998), coação que se apoia no reconhecimento de uma determinada imposição económica, social, cultural, etc., como também através da violência física, por intermédio de castigos diretos. Ambas dimensões são legitimadas, sempre ao abrigo de normativos e estruturas intencionalmente pautadas para manter o controlo social dos membros. E representam, de igual forma, os elementos constituintes da respetiva cultura, como reflete a seguinte argumentação de Taylor (1982)

“A mudança da administração empírica para a administração científica envolve, entretanto, não somente [...] remodelação de instrumentos e métodos na fábrica, mas também completa transformação na atitude mental de todos os homens com relação ao seu trabalho e aos seus patrões.” (p. 36).

São frequentes as vezes em que ocorrem problemas nas organizações que para superá-los, recorre-se a respostas de natureza estrutural, de orientação normativa, entre outras. Estas respostas representam uma reorganização fundamentada em novas estratégias de revitalização, que na verdade, a cultura não é atingida nesta mesma dimensão e prevalecerá sobre a entidade tendencialmente reorganizada. Young (1966:129), recorrendo ao exemplo da Agência Parisiense de Contabilidade, enuncia que “uma organização reage a um relacionamento entre acontecimentos e não a um só acontecimento”. Para invocar que uma resposta de ordem estrutural não será suficiente para fazer variar os esquemas de interpretação e de ação da componente humana das organizações, salvo se tal variação representou o voluntarismo social dos membros. Ainda assim, não podendo ser assimilados à

mesma “velocidade” e motivação, os novos valores coexistirão com os precedentes sob a forma de grupos organizacionais, ou de indivíduos dispersos nos grupos, que não deixam de influenciar a nova entidade.

Este fato acontece porque, frequentemente, a intenção gerencial é mais voltada para a perspectiva existencial da organização e para reaver os enunciados da política gestonária orientada à missão em si, do que para os significados que os membros concedem a esta mesma missão e aos símbolos e imagens recriados na interação entre a estrutura e as culturas societais.

Há, no entanto, paliativos da dimensão estrutural introduzidos, que poderão incidir supostamente e a curto prazo nos resultados, mas os velhos hábitos tomarão conta da sua intencionalidade, por não ter sido mudada a forma de atuar dos membros. Ou seja, não foi prestada a atenção devida ao que Peters & Waterman (1995:31) consideraram de valores que se preocupam com as propriedades sociais e informais das organizações. Durante os seus estudos, os autores enfatizam a percepção do cultural como uma “nova escola do pensamento económico” (ibidem: 33), chegando a admitir que a partir desta escola era possível perceber que,

“os valores intangíveis de que estes gestores falavam eram muito mais consistentes com Weick e March do que com Taylor ou Chandler. Ouvimos falar da cultura das organizações” (ibidem).

De acordo com os autores, o cultural teria servido de base para “construir organizações que tomam em consideração as limitações com que se movem” (ibidem). Onde o ser humano é central quer na perspectiva da permeabilidade a contingências externas como também na adoção de sistemas internos que não focalizem extremadamente a dimensão utilitarista do social como referencia McGregor (1960), segundo o qual,

“If the individual’s personal goals are considered at all, it is assumed that the rewards of salary and position will satisfy him.” (51).

Vaticina-se para as organizações um pólo de identidade social tendencialmente consensual e negocial, ao que Torres (2004:128) designa por semântica de cultura: (i) providenciadora de emprego para a instância de estabilização social e, (ii) de local de trabalho para a comunidade de trabalho.

Independentemente do entendimento complexo do cultural nas organizações, gestores de topo foram guiados pelas ideias, significados e

crenças de natureza cultural como forma de augurar indicadores de sucesso empresarial. Alvesson (2002) defende que, na maioria das organizações das décadas de setenta e oitenta, haviam tomado a “*Corporate culture*” como deveras crucial, na tentativa de enfatizar o desempenho, o crescimento e o sucesso da produtividade.

Os fatores económicos e políticos teriam gerado o que se pode designar por racionalidade instrumental do cultural nas organizações. De acordo com Alvesson (1993), esta racionalidade teria produzido três categorias de percepção: (i) cultura tida como um bloco de construção no *design* organizacional – sistema; (ii) ligação da cultura organizacional com o desempenho – definição favorável da realidade organizacional e de trabalho para todo o colectivo e (iii) cultura organizacional como instrumento de diagnóstico e guia de ação para o desempenho dos empregados.

Perceciona-se que a centralidade dos fatores económicos e políticos constituiu sempre uma forma de procurar cooptar as instâncias de expressão de valores, crenças e símbolos, para pô-las ao serviço de processos produtivos numa dimensão tendencialmente marginal em relação ao que objetivamente as empresas/organizações pretendiam alcançar.

2.1.2. Fatores científicos

A abordagem do aspeto cultural numa perspetiva produtiva, buscando a eficácia e a eficiência terá levado a estudos como *In Search of Excellence* de Peters & Waterman (1982), *Teoria Z: How: How american Business Can Meet the Japanese Challenge* de Ouichi (1981), *Corporate Cultures: The Rite and Rituals of Corporate Life* de Deal & Kennedy (1982), entre outros. Apesar de um potencial voluntarismo que estes estudos representaram em relação à necessidade da fundamentação do tema, em substância não puderam distanciar-se tanto da lógica utilitarista de abordar a cultura organizacional para fins utilitaristas, como consequência não só das bases precedentes em que se apoiaram, como também, da essência do que procuravam com os seus estudos - a busca da excelência empresarial/organizacional.

Não se tratava duma preocupação com o fator humano na sua integridade (seus interesses, motivações, moral, valores e visões), mas apenas com a

influência desse para a produtividade. Por este fato, as primeiras tentativas investigativas foram de buscar o paralelismo entre o que as empresas concediam como privilégios e condições de trabalho aos empregados e a produtividade. O “efeito *Howthorne*” através do “*test room*”¹⁷ (Bernoux, 2005), pôde provar que o moral dos operários dependia do acordo estabelecido entre eles e da relação com o agente de mestria, ao que sugeriu a transformação do controlador em conselheiro. Porque não era o controle apertado e/ou a variação das condições de trabalho, os instrumentos adequados para justificar a proporcionalidade entre o fator humano e a produtividade.

O termo “cultura” ao ser adotado de acordo com Morgan (1996), metaforicamente da prática de cultivar a terra no sentido de torná-la produtiva, a sua analogia às organizações sociais compreende “tipicamente ao padrão de desenvolvimento reflectido nos sistemas sociais de conhecimento, ideologia, valores, leis, rituais quotidianos” (p. 115), em que a cultura organizacional é adotada no sentido de tornar as sociedades fecundas.

A partir já do século XIX, as sociedades convencionaram a ideia de que diferentes sociedades ou grupos manifestariam diferentes níveis de desenvolvimento, tendo a cultura, como um dos fatores diferenciadores determinantes. De acordo com Alvesson (1993), a abordagem centra-se na ideia de que,

“Culture [...] being used [...] generally to signify that different groups of people have different ways of life”, (p. 43).

Havendo a possibilidade de diferentes grupos gerarem diferentes modos de vida, existe a razão suficiente para estudar, em conformidade com este autor, a cultura numa outra perspectiva e para outros propósitos, para além da abordagem, da cultura – desempenho. Movendo-se, desta forma, duma abordagem de “interesse técnico - cognitivo”, para a de “interesse prático – hermenêutico e emancipatório”, que perspectiva entender a existência humana, definindo a cultura organizacional, segundo Alvesson (1993), como sendo,

“the creation of meaning and communication in order to produce knowledge about man as a cultural being, without any particular concern for the utility of that knowledge.” (Ibidem).

¹⁷ O *test room* segundo Birnoux (2005: 69) consistia em manter um grupo de operários numa sala isolada para realizar o mesmo trabalho que fazem em circunstâncias normais. Porém, variando-se (acima e/ou a baixo) determinados fatores tidos importantes como o salário, o horário, a iluminação do local, etc. Mas sucedia que qualquer mudança que fosse feita, indiferentemente do sentido mais ou menos, a produtividade aumentava e raramente estagnava.

O autor defende que apenas estudos descomprometidos com a utilidade prática podiam libertar a humanidade das forças repressivas internas e externas. Emancipando-a de fazer escolhas livres, porquanto as investigações sobre o simbolismo cultural orientadas pelo “interesse prático – hermenêutico” não estariam preocupadas com o que a cultura devia ou como este ou aquele compromisso devia ser levado a cabo por via do aspeto cultural. Porém, centrar-se-ia na “criação do significado intersubjectivo” (ibidem), como viriam a enfatizar as críticas de Knights & Wilmott (1987) relativamente ao gerencialismo do aspeto cultural, bem como a intensidade com que Stablein & Nord (1985) abordam o interesse emancipatório do simbolismo das organizações.

Torres (2004), sintetiza esta fase como a da aproximação às abordagens humanistas da administração, em que o contexto cultural organizacional é tomado como tópico de investigação. Porque de acordo com a autora, a racionalidade empresarialista havia tomado o cultural como a fonte “técnica de domínio e de alienação” (ibidem: 123), em que as organizações longe de serem “construções sociais”, acima de tudo, eram “sistemas concretos de acção.” (ibidem).

Algumas investigações de interesse emancipatório, de acordo com Alvesson (1993: 44), não escaparam à bipolarização da incidência do cultural, nomeadamente: (i) aqueles que mais incidem sobre o poder dos atores organizacionais tal como os gestores de topo e, (ii) aqueles que abordam os hábitos, o conservadorismo através da tradição, socialização e influência organizacional e do contexto.

As primeiras investigações expressam uma crítica à ideologia e ao processo sociocultural no interior das organizações onde as assimetrias das relações de poder deixam marcas na consciência das pessoas, em que os gestores inculcam nas mentes dos empregados as concepções favoráveis da realidade, como forma de dominação para a transformação do simbolismo em metas organizacionais. Nesta perspetiva, destacam-se estudos como o de Alvesson (1991) que retrata a influência ideológica dos simbolismos organizacionais; Knights & Wilmott (1987), que refletem a implicância da cultura organizacional quando tomada como estratégia de gestão; Rosen (1985), abordando o ritualismo organizacional como forma de dominação e Wilmott

(1983), que ironizando o reflexo da pretensão gestonária da cultura organizacional sobre os membros das organizações, considera a firmeza como ignorância e a escravatura como liberdade.

A ideia da cultura organizacional servir para inventar heróis através da sua articulação com o desempenho produtivo negligenciou, segundo Alvesson (1993: 60), o substancial da atividade produtiva: - a estruturação das tarefas, a formalização dos procedimentos, o reforço das lideranças, o controlo burocrático do trabalho e a reprodução das relações de poder. As investigações designadas pelo autor como sendo “projectos emancipatórios”, buscam a compreensão dos valores básicos, dos elementos culturais que são tidos como dado adquirido nas organizações, visando a retração do etnocentrismo. Contrariando desta forma, a associação estreita entre os pesquisadores e os gestonários do cultural já que “*Western managerial culture is often taken for granted*” (ibidem: 46), ou seja, a cultura gestonária ocidental assume como certa a associação pesquisador-gestor. Uma lógica suscetível de tomar de forma acrítica e instrumental os aspetos relevantes do cultural, levando mais à reprodução que à exploração objetiva das facetas dominantes da cultura nas organizações.

Alguns estudos sobre a cultura organizacional na dimensão “emancipatória” indicando as limitações da racionalidade refletem:

- (i) a ordem social e todas as práticas como fenómenos que requerem sempre alguma explicação e entendimento (Goffman, 1961);
- (ii) o significado das informações nas organizações como simbolizando legitimação (razões, confiança, segurança, e até mesmo inteligência) como enfatizam Feldman & March (1981). De acordo com estes autores, o uso da informação e a procura pela informação permitem justificar que “somos bons decisores e que as organizações estão a ser bem geridas” (ibidem: 178);
- (iii) um local de serviços específicos como um símbolo nacional e organizacional, cujas funções, competências e virtudes representam simbolicamente o organizacional ou o nacional (Schwartz, 1988);
- (iv) a discriminação laboral em termos implícitos (imagens de domesticação e de sexualidade) e explícitos (regras salariais e o *status* da autoridade), como forma de constranger o acesso às oportunidades

organizacionais (Mills, 1988). Esta visão de pendor mais radical reflete também perspectivas de índole feminista do cultural;

(v) as regularidades organizacionais como vias para a formação de ideologias coletivas (Meyer, 1983).

Para Alvesson (1993), o problema é o racional para o estudo da cultura organizacional, seria transformar o bem conhecido e auto-evidente em algo exótico e explícito para permitir responder à questão sobre o significado do que transparece óbvio. Para os acadêmicos, esta seria a forma científica de tomar a cultura organizacional como objeto de estudo da teoria organizacional, para permitir o distanciamento com o senso comum e com o gerencialismo cultural. E porque, muitas vezes os próprios membros duma organização nem sempre têm a consciência sobre a dimensão do cultural, “limitando-se às facetas sociais e às ações organizacionais como a cultura adquirida, longe das ideias, dos valores e das visões do mundo” (ibidem: 58). O autor começa assim a reposicionar as lógicas sobre o estudo da cultura organizacional, desnaturalizando a associação tendencialmente óbvia das correntes precedentes de pesquisador-gestionários.

Como sistema simbólico e também como prática quotidiana (Gonçalves, 1997:115) a expressão “cultura” é requerida para compreender a realidade constitutiva formal e informal das organizações. Trata-se do paradigma interpretativo que pode ser caracterizado da seguinte forma: (i) o simbólico analisa o sentido e a percepção ideológica das produções, das estruturas e dos sistemas simbólicos e, (ii) a prática quotidiana representada pela organização e vivência concreta, gera de certa forma a designada simbolização estruturada e estruturante da cultura. Ou seja, o autor propõe a compreensão das organizações por intermédio dos significados das práticas organizacionais, que constituem de certo modo, os focos das investigações sobre o cultural.

A este respeito, Gonçalves (idem) refere que na perspectiva de aumentarem a autonomia e a eficácia dos seus projetos, os atores sociais analisam a possibilidade de estudar o lugar do sistema cultural no sistema social mais amplo, com vista a aperceberem-se dos significados dos modelos e das competências culturais. Trata-se de uma tentativa de contextualizar as organizações para as dimensões simbólicas representadas pelos instrumentos e pela interação social.

A expressão “cultura organizacional” é considerada pelos estudiosos precedentes, como temática recente e aparecerá pela primeira vez, de acordo com Hofstede (1997:209), casualmente, em literatura de língua inglesa nos anos 60 significando clima, e torna-se popular nos anos 70 na obra de Terrence Deal & Allan Kennedy com o título; *Corporate Cultures - The Rites and Rituals of Corporate Life*, em 1982 nos EUA, e neste mesmo ano, na obra *In Search of Excellence* de Thomas Peters e Robert Waterman. Esta situação terá criado de alguma forma, as premissas para uma literatura extensiva e transbordada para as outras línguas, relativamente à temática cultural.

A cultura organizacional enquanto modelo de pressupostos básicos inventados, descobertos ou desenvolvidos por um determinado grupo no processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna, de acordo com Schein (1968), é expressa sob a forma de valores, normas, crenças e pressupostos fundamentais. A este autor é atribuído o mérito da construção conceitual do tema.

A cultura organizacional é construída e interpretada pelos grupos a ela relacionados sob a forma de padrões, para a percepção e geração de significados dos eventos organizacionais (Neves, 2006). Este autor define a cultura como um sistema padronizado de significados revelados pelas diversas formas e manifestações, e condição de partilha de tais significados entre os indivíduos que interatuam e criam formas de vida em comum. Esta incidência compagina-se com a necessidade de adaptação externa e de integração interna invocada por Schein (1968).

Neves enfatiza ainda que “a cultura auxilia na definição do que é mais relevante para os indivíduos fazendo do ambiente de trabalho uma emanção da cultura” (ibidem: 442), razão suficiente para identificar as organizações como a expressão cultural das respetivas sociedades, exceto as organizações multinacionais que “são com frequência, subculturas de uma cultura tecno-burocrática, que ultrapassam os limites das nações” e sujeitam de acordo com Motta & Caldas (1997: 20).

Assim, as manifestações culturais no interior das organizações vão se refletir diversamente ao olhar e à interpretação externos, ao passo que em relação aos membros da organização, há uma quase naturalização dos fenómenos, tornando-se a cultura organizacional, como aborda Torres (2004:

123), numa “evidência teórica e empírica.” Esta tendência do óbvio entre os membros da organização, resulta da cristalização dos pressupostos básicos da cultura organizacional invocados por Schein (1968), na tecnologia, na arte e no comportamento, criando valores do quotidiano.

As interpretações sobre a burocracia que Max Weber sustenta, tendem a emitir a percepção de que os normativos e regulamentos que caracterizam o ideal tipo burocrático, são também, parte constituinte importante, das configurações culturais organizacionais, em paralelo com a partilha destes normativos pelos atores institucionais. Esta perspetiva reforça os modelos do ideal típico-burocrático, mas podem não expressar ainda uma cultura organizacional autónoma, mas como invoca Motta & Caldas (1997), uma subcultura da cultura tecnocrática. No entanto, este pressuposto, não é ainda suficiente para conceber-se que a ordem burocrática é por si só a geradora duma cultura organizacional, ou que a eficiência das organizações fosse validada por este fato. Razão porque Weber teria estranhado de alguma forma, a geração de subculturas organizacionais à respetiva estrutura burocraticamente hierarquizada.

Quanto à abordagem de sentido mais humanista da administração, essa assumiu um caráter de pendor instrumentalmente empresarialista, em que a cultura é vista como componente técnica gerencial e como mecanismo para conquistar forçadamente de forma subtil a lealdade e a submissão dos empregados. A cultura organizacional é discutida na dimensão de descoberta de valores, expetativas, motivos, objetivos e racionalidades, invocando por exemplo a participação coletiva na perspetiva de criar uma espécie de ambiente quase consensual. A partir desta premissa, ainda que de forma tímida, Torres (2004:123) considera que a cultura organizacional começa a ser concetualizada como tópico investigativo.

Torres (idem: ibidem) argumenta que à margem do determinismo técnico-económico anglo-saxónico começam as inquietações sobre as organizações como construções sociais, com certa autonomia e, por isso, vinculáveis à elaboração cultural. Ter-se-á partido do princípio de que as interações humanas, consciente ou inconscientemente assumidas, geram valores, símbolos e significados e, como tal, era líquido interpretar-se analiticamente, por referência a uma corrente mais sociológica em oposição a

discussões de tipo estático e determinista. Trata-se duma perspetiva tendente a legitimar a compreensão científica do contexto cultural nas organizações e também, via para demarcar-se das ideologias gestionárias das décadas de 50 e 70.

A abordagem do cultural como variável ou sistema com carácter informal e de difícil visualização trespassa a cultura para o *status* ontológico, à semelhança da estrutura, tecnologia e outros componentes organizacionais. Este fato leva os investigadores a introduzirem aprofundamentos analíticos e críticos que confeririam à temática o sentido de objeto de estudo, como invocam Alvesson & Berg (1992):

“Culture is thus seen as an object of study which can be delimited, as something which exists ‘out there’ in the corporate reality, rather than as a concept or a metaphor created by researchers to illustrate a phenomenon.” (p. 97).

A cultura organizacional é percecionada mais como uma resposta ideológico-tecnocrática, teoricamente limitada quanto à teoria organizacional por não desocultar variantes relacionadas com o poder e os conflitos. Eis que a Escola das Relações Humanas emerge para evocar a participação para a integração, como premissa para inibir conflitos e não tanto para um sentido de cidadania democrática.

É a partir da década de 70 que se consolida a ideia de cultura organizacional como objeto de estudo visando a reprodução e a legitimação da ordem social, na perspetiva de reforçar o consenso e a solidariedade entre os atores sócio organizacionais (Torres, 2004). Assim, entre os anos 80 e 90 e na perspetiva de integração social, acontece a expansão do tema que é mobilizado como aspeto constitutivo da teoria organizacional. Nesta altura, a Escola das Relações Humanas torna-se central no domínio do simbolismo cultural.

Uma analogia metafórica do cultural com o mercado, apresentada por Alvesson & Berg (1992: 25), invoca o sentido de muitas abordagens percecionarem a cultura como um produto do conhecimento, e por tal vendível dentro duma dinâmica peculiar de mercados comuns. Torres (2004:126), sintetiza as três importantes correntes de interpretação da geração desse produto intelectual, nomeadamente: (i) os puristas académicos, teoricamente reflexivos e geradores de bibliografia com certa seriedade e solidez, mas

pesadas; (ii) os académicos/pragmáticos, numa espécie de mediadores com os do nível seguinte por comprometerem-se com a teoria e a prática em simultâneo; e (iii) os pragmáticos gestionários que se preocupam mais com as respostas rápidas recriando os conhecimentos de finalidade mercadológica e descomprometidos com a concetualização teórica, que a ela nada mais acrescenta.

As organizações vistas na dimensão do “cognitivismo cultural” (Alvesson & Berg, 1992), são uma forma de partilha de conhecimentos e de solução de problemas, “sem postular consensos, harmonia e valores comuns sobre a organização” (ibidem: 102). O cultural representa desta forma, a expressão, a interiorização e a apropriação de realidades e conhecimentos experienciados. Razão porque as discrepâncias de perspetivas entre os investigadores (puristas académicos, académico-pragmáticos e pragmáticos gestionários), resultam do fato de o contexto social ser também um fator resultante da teoria, da prática e da visão de mercado inerentes a cada época de mudança.

Desde a industrialização à abordagem da organização científica do trabalho, que foi propiciada pela implantação da cultura burguesa e a do operário, percebe-se que as organizações são arenas de negociação e de mediação de interesses. No entanto, a desintegração e a fragmentação social, cultural e organizacional resultantes da persistente antagonia entre ambas culturas (burguesa e operária), puderam gerar estudos de ímpeto qualitativo, subjetivo e interpretativo sobre a problemática de forma muito estreitada a visões de globalização.

Independentemente das visões de mundo, os autores do simbolismo organizacional acreditam que existem significados simbólicos em todos os fenómenos organizacionais, salvo se o que está a acontecer na organização seja densamente pobre. A justificação da não desocultação dos significados simbólicos é fundamentada por Alvesson & Berg (1992), como resultado da superficialidade do entendimento prévio das organizações (face única), a escassa crítica à metodologia positivista e a limitada focalização à teoria organizacional. Percecionan-se assim que serão os significados simbólicos os responsáveis pelo radical entendimento de quase representatividade dos fenómenos organizacionais.

Alvesson & Berg (1992) identificaram cinco aspetos de distinção: (i) as palavras, as quais nem sempre têm um conteúdo claro; (ii) as receitas, como sugestões para as ações de sucesso e reorientação; (iii) os conceitos, que constituem palavras com significados para facilitar a reflexão e o entendimento; (iv) os modelos, que a partir dos conceitos indicam padrões e relações e (v) as perspectivas teóricas que constituem a base de concetualização dos objetos de estudo e concedem as interpretações.

Torres (2004:131) reflete ainda que os estudos de pendor mais teórico, normativo e prescritivo vêm induzindo um carácter ideológico da cultura como mecanismo de controlo gestor e organizacional com alguma tendência conjuntural. A autora admite, também, que os escritos reflexivo-analíticos apontam para a criticidade às bases ideológicas. Convocando o ideário de racionalidade limitada de Simon (1997:370), percebe-se destes autores, que quer sejam os académicos/pragmáticos, os puristas académicos como também os pragmáticos gestores, todos estudam as organizações ou numa perspectiva racional factual e ou numa perspectiva racional de otimização.

Esta controvérsia relativamente à cultura organizacional como uma dimensão gestora e como simbolismo de significados reflexivo-analíticos, remete as investigações para as diferentes formas da sua evolução e de apropriação político-ideológica. Casos há em que a cultura organizacional foi interpretada como a extensão de ideologia, cujo impacto terá remetido à transposição, supostamente, acrítica a outras dimensões organizacionais (Torres, 2004:131). Ângulo em que, de acordo com a autora, induz a uma espécie de isomorfismo teórico-ideológico dissimulado nas suas funções de controlo ideológico, do que em fator para a produção de novos conhecimentos (idem, ibidem).

Para enfatizar a transversalidade e a profundidade do cultural em toda a estrutura e funcionamento das organizações, Alvesson & Berg (1992: 26-27), enunciam que os significados simbólicos são profundos e estão presentes em todo o tipo de fenómenos organizacionais e argumentam que se não forem compreendidos, é porque, o que está a acontecer na organização em estudo, é algo muito denso.

Smircich (1995) na pretensão de justificar o quão profundo é o simbolismo cultural mencionando uma entrevista a Richard Leakey¹⁸, quando dizia:

“Com vista a dar sentido aos achados físicos, precisamos de descobrir o modo de pensar, algumas conexões simbólicas entre os artefactos. E hoje nós encontramos-los,” (ibidem: 55).

O conhecimento da realidade das organizações vai para além do físico observável, pois, o físico (infra-estruturas, leis, regulamentos, pessoal e normas), são apenas a representação simbólica do que na realidade as organizações são.

2.2. Principais focalizações teóricas

A interpretação fenomenológica da cultura nas sociedades (conceito antropológico) e a manifestação no interior das organizações (conceito das teorias organizacionais) terá gerado a conceção sociológica de cultura organizacional, como: (i) elemento constituinte da organização, (ii) representação da organização, (iii) metáfora organizacional, ou (iv) paradigma organizacional. Esta desconstrução só terá sido possível, em parte, pela convocação das teorias estruturalista-humanistas e funcionalisto-interpretativas de Burrell & Morgan (1982), graças às funções que a percepção do cultural pode engendrar na manutenção e (re)produção das organizações (mudança radical ou regulação organizacional).

Uma das formas que se adota para ampliar a clareza da manifestação dos fatores culturais nas organizações é o recurso às analogias. Não é sem substância que vários autores para construírem o entendimento de clima teriam interligado em extensão ou na precedência, com a cultura organizacional. Schein (1985), Schneider (1990), Chambel & Curral (2008), apresentam o clima como esquema de percepções sobre o que realmente representa o funcionamento das organizações, que não é mais senão a expressão explícita das manifestações culturais.

O clima organizacional representa a mediação entre a cultura organizacional enquanto “programação mental”, e as manifestações da cultura sob a forma de significados na ação, cuja compreensão não é tão evidente. Husserl (1986) da corrente do método fenomenológico defende que,

¹⁸ Arqueólogo que coordenou a expedição arqueológica no que é hoje conhecido o “Wall Street”.

“A possibilidade do conhecimento em toda a parte se torna um enigma. Se nos familiarizarmos com as ciências naturais, achamos tudo claro e compreensível, na medida em que elas estão desenvolvidas de modo exacto” (44).

Esta perspectiva possibilitou o entendimento da invocação de Torres (1997:11) em relação ao clima organizacional como sendo “a percepção partilhada pelos membros dos atributos organizacionais”, podendo deste modo, o clima ser naturalizado pelos membros e não permitir aceder ao conhecimento real do que a organização pode ser ou é de fato. Ao definir a cultura organizacional, como a própria autora invoca em “*sentido lato*”, como sendo:

“O conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, [...] formas de interacção, formas de comunicação e, até mesmo, as práticas dos actores localizados em determinadas organizações.” (p.11).

gera o entendimento de algum modo explícito de interpretar a cultura organizacional como o conjunto de aspetos objetivos e subjetivos constituintes das organizações, que se (re)criam de forma intencional ou não, mas que influenciam o alcance das finalidades das próprias organizações. Será porventura, esta a razão que faz com que se aborde se “*a organização é ou tem cultura*”, apesar de tal não ser tão relevante para a abordagem dessa investigação.

Autores como (Morgan, 1996), (Smircich 1995), abordam as organizações como sendo fenómenos culturais e sugerem que seja nestes termos que as organizações devem ser entendidas. E outros como Alvesson & Berg (1992) e Bilhim (2006), invocam que cultura é algo que as organizações têm e é nesta dimensão que ela deve ser interpretada. Enquanto o clima/ambiente é interpretado por vários autores como o reflexo das manifestações culturais outros entendem-no como cultura.

Quanto à relação entre o clima e a cultura nas organizações, autores como Denison (1996), Torres (1997) e Chambel & Curral (2007), sustentam que o primeiro aspeto (clima) está ontologicamente relacionado com a psicologia e o segundo (cultura) com a antropologia. Ao que Torres (1997: 13) fundamenta a *cultura* como algo profundo e durável, enquanto o *clima*, algo instável e superficial. Já Chambel & Curral (2007: 195), invocam o papel mediador entre as características organizacionais e os resultados individuais para o clima, ao passo que enunciam a cultura como o “significado simbólico da maioria dos acontecimentos da vida organizacional.” Argumento suficiente,

para aferir que esta extensão de abordagem é confirmada na presente investigação pela lógica de *clima-percepção* da cultura e *cultura-construção* da realidade.

O clima é também expresso como o fato ocorrente na organização, ao passo que a cultura é interpretada como a razão para o acontecimento dos fatos (Neves, 2006:431). Numa perspetiva prática, a desocultação dos conteúdos, das formas e dos métodos de avaliação de ambos os conceitos, podem clarificar as variáveis estudáveis e fazer a ligação entre os pressupostos teóricos e os pragmáticos.

De Rego (2003:117-129) há um entendimento de *clima* como a expressão exterior do sistema de valores das organizações. Para este autor, o clima vai permitir que se percecionem a congruência entre as normas e valores das organizações e das pessoas, ou seja, o clima como o parâmetro identificador da cultura organizacional. É nesta dimensão, que resultam com alguma razoabilidade, as perspetivas organizacional, psicológica, psicossocial e cultural que o conceito de clima encerra.

A cultura organizacional vem sendo abordada de formas diversas por vários autores mais ou menos próximos dos quatro paradigmas de análise sociológica de Burrell & Morgan (1982: 22): (i) radical humanista; (ii) radical estruturalista; (iii) Interpretativa e (iv) funcionalista. Tal é o resultado de que enquanto uns a percecionam numa perspetiva de mudança sociológica, outros na dimensão da regulação sociológica. E todos numa dimensão mais objetiva ou mais subjetiva do conhecimento. Trata-se de uma interpretação relacionada não apenas com o conteúdo, mas também com o método.

As várias abordagens do cultural pelos autores precedentes remetem os subsequentes à uma desconstrução não apenas da temática em si, mas das correntes e perspetivas de abordagem. Assim, Torres (1997:14) tratou de analisar os fatores caracterizadores da cultura organizacional, que a direcionaram na essência, para um entendimento de conceito multifocalizado. Em jeito de sistematização das ideias de vários autores, Torres concluiu haver cerca de onze¹⁹ vertentes de abordagem. Nesta demonstração, a autora elenca

¹⁹ (i) conteúdo e níveis da Cultura organizacional; (ii) regras e formas de comunicação da organização; (iii) práticas partilhadas pelos membros; (iv) Valores; (v) metáforas ou linguagem metafórica dos atores organizacionais; (vi) criatividade dos grupos e pessoas da organização; (vii) discurso dos atores; (viii) conhecimentos e crenças partilhadas; (ix) símbolos e significados partilhados; (x) processos inconscientes da mente e (xi) representações.

algumas facetas da cultura organizacional como sendo: (i) fenómeno social; (ii) esquema de percepções (iii) valores e pressupostos expressos pela atuação dos atores organizacionais, a partir dos quais, se gera então, o designado clima organizacional como conceito psicológico.

O funcionamento das organizações é demonstrado pela autora como não sendo condicionado exclusivamente pelo clima, mas sobretudo pela cultura. É líquido que o clima crie premissas para questionar e saber-se mais sobre a cultura organizacional. Devido a este fato, a autora apresenta a abordagem sobre o clima em quatro perspetivas: (i) estruturalista, (ii) perçetiva, (iii) interativa, e também (iv) cultural.

Nesta última perspetiva (cultural) do clima organizacional, a cultura organizacional, enquanto conceito antropológico e sociológico pode ser determinante para enformar as interações organizacionais. Alia-se a essa visão, as dimensões culturais formuladas por Hofstede (1997: 220). O autor, mesmo sem ter assumido qualquer dicotomia valorativa, apresenta a pertinência da relação entre a dimensão analítica/interpretativa com a realidade da cultura organizacional, demonstrando essa como “manifestação de orientação do funcionamento e da estrutura das organizações”. Ou seja, as manifestações culturais expressam significados tacitamente relacionados com os distintos componentes organizacionais.

Nota-se alguma complementaridade entre os autores, quando tentam interpretar a cultura organizacional a partir da perspetiva da sua estrutura. Por exemplo, Schein (1985:14) apresenta os três níveis de percepção da cultura organizacional (o nível visível, da interpretação e dos pressupostos básicos). Ao passo que Hofstede (2003:23), percebe a cultura organizacional em quatro camadas (a visualizada, os heróis, os rituais e os valores). Enquanto o nível visível pode compatibilizar-se com a camada visualizada, o nível dos pressupostos básicos com a camada dos heróis, já o nível da interpretação pode corresponder às camadas dos rituais e dos valores, incluindo ainda a dos heróis. Pois, os critérios e lógicas sobre a concepção dos heróis, pode configurar-se como uma grandeza subjetiva e passível, de alguma forma, de interpretações para aferir a sua objetividade.

Se em relação à estruturação podem-se aferir algumas convergências entre os autores, quanto ao método percebe-se alguma divergência. Enquanto

Hofstede (2003) justifica as próprias práticas organizacionais como mecanismos para perceber o cultural, entendendo que as práticas estão assentes nos valores e são transversais a todas as outras camadas, Schein (1985) sugere centrar o estudo a cada um dos níveis para criar o entendimento da cultura organizacional. Implicando assim, que a cultura organizacional seja percebida pela somatória de quadros de caracterização de cada nível e não limitar-se, exclusivamente ao estudo das práticas.

Havendo várias compreensões sobre a cultura organizacional, é substancial que os conceitos formulados sobre este aspeto sejam marcadamente variados. A partir dos cerca de doze conceitos de diferentes autores e de várias correntes de interpretação, Martin (2001) concluiu que para além da dimensão formal, as regras e interações informais são sugeridas como partes constituintes dos estudos,

“When many types of cultural manifestations are studied, including informal norms, rituals stories, physical arrangements, and formal and informal practices”. : (ibidem: 60).

Admite-se que perante uma regra formal, os membros duma determinada organização têm um potencial criativo de formatar a sua interação com base nesta regra, convencionando fórmulas alternativas para o quotidiano. Há vários pressupostos assinaláveis e que geram a visão holística do contexto cultural, tantas vezes tida como estudo ‘generalista’ de cultura.

Perante algum consenso, entre os estudiosos, sobre a existência de cultura organizacional, o mesmo não se pode aferir sobre a visão conceptual do termo até porque, Ott (1989) havia já referenciado existir cerca de 73 definições de cultura, desde os antropólogos, sociólogos e estudiosos das ciências em geral e das sociais mais incisivamente. Se por um lado esta multiplicidade de conceitos é inerente à complexidade do fenómeno nas sociedades, por outro, poderá dever-se às noções concetuais que Cuche (2006: 61) identifica como sendo: (i) ‘área cultural’ (convergência de traços semelhantes num espaço dado), e de (ii) ‘traço cultural’ (pequenas componentes de uma cultura num conjunto cultural).

Schein (1985:6) enuncia alguns significados, a partir dos quais ele acredita que nenhum, de forma isolada, representaria na essência a exclusividade do termo. Dentre tantos significados foram recenseados os seguintes: (i) regularidades comportamentais observáveis; (ii) normas que

caraterizam o trabalho de grupos; (iii) valores dominantes expressos pela organização; (iv) filosofia que orienta as políticas duma organização; (v) regras de jogo assimiláveis pelos novos membros; (vi) sentimentos ou clima caraterísticos duma organização.

A cultura organizacional como objeto de aprendizagem dos novos membros e pré-condição para a aceitação plena dos mesmos na organização (Bilhim, 2006), representa a lógica expressa do resultado da socialização. Esta lógica pode ser de certa forma considerada como a (re)produtora da cultura organizacional, já que o seu conteúdo está substantivamente implícito em todas as representações (re)criadas pela organização, cujas

“As transgressões resultem em desaprovação e penalizações, e a conformidade às regras se torne a base primária da compensação e da mobilidade ascendente.” (Bilhim, 2006: 185).

Assimilar a cultura organizacional vai representar deste modo, um mecanismo de integração organizacional dos novos membros e de diferenciação com os precedentes. Tal justifica que exista alguma imprescindibilidade de transmissão da cultura no interior das organizações. Outras argumentações reformam a ideia de que,

“As relações habituais de trabalho nas organizações podem engendrar evoluções ou regressões relativamente às culturas anteriormente ou paralelamente adquiridas.” Sainsaulieu (1997: 225).

Significando que à medida que novos atores são integrados e novos processos são assumidos, a cultura recria-se, eximindo deste modo, uma fonte única e uma forma única de perceber a cultura organizacional. Sainsaulieu evidencia assim, a ideia de cultura como (re)criação interna das organizações, que ignora as interferências do ambiente e das trajectórias prévias dos seus membros.

A cultura organizacional como paradigma de investigação resulta não tanto da noção de eficácia e eficiência proclamadas pelas correntes funcionalistas, mas da relação entre ambos os conceitos, como justificou Torres (1997:15): organização (teoria organizacional) e cultura (antropologia). Assim, Smircich (1995: 56) aborda que tal fato depende da preocupação do estudo e admite essa validade, na perspetiva de perceber o seu significado no local de trabalho. A autora acredita igualmente que uma organização é também uma expressão do simbolismo humano e como tal, é cultural.

O argumento de “organização como fenómeno cultural”, de Smircich (1995), é partilhado por Morgan (1996: 116). Este autor assume a ideia de que tanto as organizações, como também a gestão, estão elevados à categoria de valor cultural. Pois, enquanto opções da sociedade refletem a cultura societal e representam a expressão simbólica do social, do económico, do tecnológico e também do político.

Uma abordagem percecionista da cultura organizacional assente nos paradigmas funcionalista e interpretativo da sociologia de regulação, não descarta de modo algum as conexões com os paradigmas, humanista e estruturalista da sociologia de mudança radical de Burrell & Morgan (1982: 22). Estudar a cultura de acordo com Smircich (1985: 63), “é estudar os significados sociais, sobre como as coisas, os eventos e as interações, assumem sentido”.

Para clarificar as focalizações a esse respeito, recorre-se às argumentações de Torres (1997:15, *itálico da autora*) que na sua obra formulou três conceções tendentes a desconstruir o processo de geração e interpretação da cultura organizacional, “como *variável independente e externa*, como *variável dependente e interna* e como *metáfora*.” Enquanto a primeira resulta de um conjunto de valores sociais em interação com a estrutura organizacional, a segunda, é a representação da própria estrutura organizacional e, a metáfora é pretensamente, a percepção mental e intelectual do que a cultura pode representar, significar ou igualar-se aos atos, eventos e à estrutura organizacional em si.

2.2.1. Cultura organizacional como variável independente e externa

Nesta dimensão, a cultura organizacional é tomada na perspectiva de modelo de atitudes e ações protagonizadas pelos membros da organização, (Torres, 1997:15). Tendência que visa assumir as culturas sociais para o interior das organizações, como fonte de (re)criação de novas representações culturais e organizacionais. A autora admite a possibilidade das configurações sociais serem influenciadoras e quiçá mesmo, condicionadoras da cultura organizacional. Assim, a cultura organizacional pode ser interpretada como a variação resultante entre as crenças, valores e atitudes dos membros (mormente dos gestores), e a conformidade expressa sob a forma de práticas,

das políticas organizacionais. Uma variação, que é também reflexo das culturas nacionais ou locais que se manifesta, independentemente dos normativos que consubstanciam a estrutura organizacional.

No quotidiano das organizações as culturas sociais cruzam-se com os ideários organizacionais, podendo pretensamente essa simbiose, (re)criar uma cultura organizacional, por intercessão da metáfora política. Argumentações como a de Morgan (1996) introduzem a possibilidade de que, quando os membros duma determinada organização têm consciência do significado simbólico dos sistemas normativos, há uma certa possibilidade da manutenção das culturas sociais, como mecanismo de autodefesa. Morgan (1996) defende que,

“A maior parte das pessoas que trabalha numa organização admite, na privacidade, que estão cercadas por formas de ‘arranjos’, através dos quais diferentes pessoas tentam ir ao encontro de interesses particulares.” (ibidem: 146).

São percecionados nesta dimensão, os indícios do estabelecimento de organizações supostamente racionais. Uma dimensão política (motivacional), que muitas vezes não é abordada em público, mas é incorporada para complementar a estrutura, incentivando de algum modo, a (re)produção e a manutenção da organização. Não podendo ser apreendido imediatamente, como algo disfuncional. No entanto, Morgan (1996) sugere uma espécie de receita em caso de potenciais disfuncionalidades organizacionais invocando:

“Quando os interesses são divergentes, a sociedade deverá oferecer meios de permitir aos indivíduos reconciliarem as suas diferenças através de consulta e negociação.” (p. 146).

A organização como uma construção de traços culturais, de acordo com Malinowski (1944), podia ser compreendida pela sua posição num sistema global, sem que fosse substancial a presença deste ou daquele traço no seu contexto. Na realidade, o autor tenta enaltecer o funcionalismo em detrimento do estruturalismo. A este respeito, Cuche (2006: 64) sugere uma análise sincrónica da cultura, “a partir exclusivamente da observação dos seus dados contemporâneos”. Por este motivo, Cuche (idem) critica os evolucionistas por focalizarem-se para o futuro, os difusionistas por virarem-se para o passado, e concorda com o Malinowski que concebe o funcionalismo pela sua centralidade para o presente. Admitindo, assim, ser o espaço razoável em que o antropólogo poderá estudar objetivamente as sociedades humanas.

No seu modelo de análise em relação à cultura organizacional escolar, Torres (1997) define que para a (re)criação da cultura organizacional concorrem fatores de cariz social e de cariz organizacional, a partir dos quais podem-se percecionar fatores externos que vão constituir os quadrantes de “*socialização extra-organizacional*” e do “*percurso profissional e escolar*” (itálico da autora). O primeiro compreende as variáveis sociais (sexo, idade, residência e classe social de origem) e, o segundo as variáveis socioprofissionais (categoria profissional, habilitações académicas, instituição de formação e número de escolas leccionadas).

Estes fatores correspondem às variáveis externas e independentes que não sendo sujeitas à sobredeterminação da estrutura organizacional, são potencialmente as formadoras das culturas societais no interior das organizações por considerarem-se “as mais indicadas para ilustrar o carácter de exterioridade da cultura organizacional” (ibidem: 108-109). No entanto, não se ignora que as novas tarefas que os membros assumam nas organização se constituam em variável de (re)criação das culturas societais, por permitirem a pertença aos grupos funcionais ou categoriais específicos.

2.2.2. Cultura organizacional como variável dependente e interna

A cultura organizacional é tomada como *variável dependente e interna* (Torres, 1997:16, itálico da autora), passível da influência direta da estrutura organizacional e como tal, de acordo com as lógicas funcionalistas, é gerível.

Smircich (1995: 56), argumenta que a cultura organizacional pode ser percebida como um conjunto de pressupostos básicos susceptíveis de gerar a visão do mundo, ou seja, a via de filtragem de conhecimentos e experiências para conhecer as organizações e os próprios membros organizacionais. A autora aborda a possibilidade da cultura organizacional refletir a organização consubstanciada na sua estrutura material e ideológica, sem excluir no entanto, a possibilidade de os seus membros poderem influenciar a própria estrutura.

O relativismo da autora permite percecionar que a estrutura não é imaculada de visões, interesses, valores e crenças societais, por esta razão enfatiza a cultura organizacional como “*a way of understanding organizational life*” (p. 56, itálico da autora). Só uma averiguação guiada por métodos da teoria

organizacional poderá possibilitar aferir a existência de uma cultura organizacional candidamente reflexo da estrutura.

A cultura organizacional é tomada não apenas como mais um elemento constitutivo das organizações, mas como via de entender a vida nas organizações, podendo na medida dos difusionistas alemães do princípio do século XIX, ter-se uma organização com a noção de “área cultural”²⁰. Ou ainda, de “ traço cultural.”²¹

Nesta extensão, a cultura organizacional pode ser compreendida como mais um aspeto constituinte do “subsistema organizacional”, a par das infra-estruturas, tecnologias, missão, normas e subsistema administrativo e ao mesmo tempo, ser compreendida como reflexo dos demais componentes. Torres (1997: 16) qualifica a cultura organizacional como potenciadora do desenvolvimento de uma identidade organizacional única. Apesar do determinismo da cultura organizacional ancorada na estrutura tender para a homogeneização da organização, a intermediação das culturas societais gera o equilíbrio, permitindo a coexistência do pensar individual e/ou colectivo sobre a organização. Todas as opções inerentes à reprodução e manutenção da vida organizacional serão impelidas por um lustre de valores e crenças referenciais das representações organizacionais.

A percepção sobre a variedade cultural é atribuída aos parâmetros generalizadores dos investigadores das ciências humanas (Gonçalves, 1997: 117), e é constituída pelo conjunto de sistemas de representação dos normativos, de expressão e de ação das coletividades. Interpretação para a qual Schein (1968) converge na sua teoria discricionária dos níveis de identificadores da cultura organizacional, enfatizando as funções simbólicas de cada nível na organização.

As argumentações de Chambel & Curral (2008) tendem a induzir a cultura organizacional como algo programável e planificável. Uma realidade mais próxima do nível dos artefatos e da convenção de símbolos. Mas, enquanto valores e crenças sob a forma de significados, está-se perante uma insuficiência interpretativa. Porém, a cultura organizacional entendida como variável dependente e interna, ou seja sujeita às operações gestionárias das

²⁰ Grande convergência de traços culturais semelhantes num espaço dado.

²¹ Pequenos componentes de uma cultura aparentemente simples, que se revelam difíceis e problemáticos para isolar. Constitui um elemento de um conjunto cultural.

organizações, de acordo com os autores da corrente funcionalista, pode refletir-se nas seguintes dimensões: (i) na relação da organização com o meio; (ii) na atividade humana; (iii) na natureza da atividade e da realidade; (iv) na natureza do espaço e do tempo; (v) na natureza do ser humano; (vi) no relacionamento humano e (vii) na homogeneidade *versus* diversidade.

Havendo uma margem mínima de conciliação das normas e valores das organizações e das pessoas, Chatman (1991), defende o seguinte:

“os padrões e o conteúdo dos valores pessoais, quando justapostos com o sistema de valores de um contexto organizacional particular, afectam as atitudes e comportamentos individuais.” (p. 459).

Invocando deste modo, a possibilidade das investigações debruçarem-se sobre o modo como a estrutura pode fracassar no estabelecimento de cultura homogénea. Rego (2002: 129), defende ainda, que “os valores são aspectos fundamentais e duradouros dos indivíduos”, pelo que ao interagirem com os sistemas das organizações, ocorre uma influência biunívoca que vai caracterizar os comportamentos e as atitudes dos indivíduos no interior da organização, que podem refletir-se na estrutura.

Bertrand & Guillemet (1994:122) admitem a natureza paradoxal da cultura, como tendo duas fontes: “os dirigentes da organização e os membros da organização.” Esta colocação de análise centrada humanista pressupõe que toda a dimensão humana na organização interatua em igualdade de oportunidades na definição dos sistemas estruturais, já que os autores acreditam que a estrutura não é a organização. Preservando-se deste modo, o estabelecimento e distinção dos “objectivos superiores”²² e dos “objectivos operacionais”²³ da organização (ibidem: 114), como responsáveis pelas duas fontes de (re)criação do cultural (dirigentes e membros da Organização).

Na dimensão dos fatores endógenos que sobredeterminam a cultura organizacional escolar, Torres (1997, *itálico da autora*) esquematiza no seu modelo de análise a existência entre o cariz social e o organizacional dos quadrantes de “*socialização intra-organizacional*” e de “*inserção*”

²² Os objectivos superiores compreendem os valores que orientam o conjunto das reflexões, das percepções e das acções numa organização. Como seja, distinguir-se numa escola ou oferecer um ensino de qualidade ou ainda preocupar-se com as necessidades dos atores escolares.

²³ Os objectivos operacionais representam de acordo com a designação as acções conducentes a prossecução dos objectivos superiores. A exemplo de uma aula dada, uma pesquisa científica levada a cabo.

organizacional”. Se o primeiro quadrante reflete o processo de enquadramento social do novo membro na organização, através de determinadas formas de convivialidade, a inserção organizacional compreende as opções de tratamento do novo membro pela organização. Os grupos de trabalho que tenha integrado, o tempo de serviço que leva na organização, a sua categoria ocupacional e os cargos que terá desempenhado vão condicionar a sua carreira ocupacional na organização. Esta carreira, mesmo considerando-se como fonte interna de (re)criação da cultura organizacional, as variáveis que dela resultam são passíveis de escapar à pretensão gestionária das abordagens funcionalistas, pelo fato de nem sempre expressarem-se de forma homogénea.

2.2.3. Cultura organizacional como metáfora

Alvesson & Berg (1997:202), reconhecem que as pesquisas prévias sobre as organizações, percecionavam as organizações, como máquinas mais ou menos racionais, razão pela qual, a teoria organizacional “tradicional” tendia não apenas a omitir o emotivo, o estético e o ético da análise organizacional (porque limitava-se centradamente no nível estrutural), como também, privava os pesquisadores de um significativo e interessante trabalho de pesquisa.

A metáfora da cultura organizacional enfatiza, a ideia de acordo com o Fine (1984: 256), de que as organizações não estão simplesmente ajustadas à ação instrumental, mas substancialmente aos comportamentos. E, como as organizações são coletividades e entidades psicodinâmicas governadas por processos e estruturas sobre os quais apenas parte de seus membros está cômico, a sua partilha e generalização pelos demais membros, tenderá para a adoção de símbolos, mitos, cerimónias, como mecanismos de socialização da realidade organizacional.

A esse respeito, não é sem motivo que Alvesson & Berg (1997) apresentam a cultura como aparente ou experienciada manifestação nas suas várias formas (símbolos, ideologias e imagens) no interior das organizações. Uma interpretação que encerra, de acordo com Smircich (1985), dois significados em conflito: (i) a cultura organizacional como estabilizadora/reguladora, ou seja, elemento importante do controlo social e (ii)

a cultura organizacional como evolucionário, representando uma força anterior ao social (práticas e convenções interativas).

No primeiro caso, a adoção de símbolos e ideologias, representará algum voluntarismo que não deixa de invocar também um certo determinismo sociológico, visando estabilizar e regular a vida da organização. Mas como esta vida da organização é inferida por alguma imagem social, expressa pelo clima gerado, há também a possibilidade de sujeitar-se à mobilidade contextual, na perspectiva evolutiva. Se, por um lado, visualiza-se uma ideia de integração cultural, por outro, o progresso sujeita as organizações ao risco, à ambiguidade e à incerteza.

Como forma de extensão da realidade, a metáfora permite, de acordo com Gomes (1990: 145), a uma pluralidade de percepções dos fatos e fenómenos. Torres (1997: 18), define esta dimensão da apreensão cultural, como uma aparente identidade isomórfica entre a organização que pode ser uma entidade cultural e a cultura que condiciona de algum modo os fenómenos organizativos.

A teorização de Alvesson & Berg (1992), que iguala uma organização a uma cultura, ou as organizações como fenómenos culturais de Smircich, (1995), podem representar os paradigmas sociológicos da corrente interpretativa relativamente à cultura organizacional. É nesta dimensão que pode ser compreendida a abordagem de Morgan (1996) que assume as organizações como sendo culturas em si e que a sua manifestação e ação, variam de uma sociedade para a outra. Neste âmbito, Hofstede (1997:29) argumenta haver apenas diferenciação étnica ou de nacionalidade dos membros da organização, bem como nas soluções para os problemas comuns. Os demais pressupostos também definitórios de cultura organizacional permanecem invariáveis, sem no entanto, o autor pretender de forma alguma, invalidar a relevância das diferenças transculturais nas organizações.

A percepção da cultura organizacional como metáfora constituiu uma racionalidade procedimental de ver a cultura como um atributo organizacional. Na perspectiva de Alvesson & Berg (1992), a metáfora é uma variável que permite abordar a organização como uma unidade social inteira, como um coletivo, tribo, clã, ou imediatamente uma cultura. Esta perspectiva do todo organizacional é, igualmente, resposta à marginalização do indivíduo como

elemento central da equação organizacional em estudos organizacionais anteriores. Os autores acreditam que a metáfora cultural marca a viragem na natureza da organização, vendo-a, como um *collective phenomenon*, mais do que uma multidão, um sistema ou um agregado de comportamentos entre ou intra pessoal, relações ou características. Portanto, a metáfora cultural é apresentada como estrutura de inteligibilidade de significados dos fenómenos coletivos comumente partilhados nas organizações.

Quanto ao posicionamento da metáfora cultural para desocultar os fenómenos organizacionais, Brunel (1990: 66-67) polariza-a nas seguintes dimensões: (i) *metáfora matricial limitada* e (ii) *metáfora matricial ilimitada*. A primeira admite a dimensão holística dos componentes organizacionais, não havendo nenhum, em exclusivo, determinante da cultura organizacional a dar significado à organização. A segunda centra-se nos artefatos simbólicos e na componente humana, observando de modo particular as suas regularidades, as quais se tornam extensivas caracterizando toda a organização. Apesar de o autor admitir a influência da cultura na conceção e manutenção da estrutura organizacional, sugere um triângulo interpretativo que abarca: *cultura*, *estratégia* e *estrutura*.

A abordagem do autor tende a operacionalizar a interligação do triângulo *cultura*, *estratégia* e *estrutura* em processos concretos que caracterizam o funcionamento da organização, como se todos os componentes fossem inelegíveis na mesma dimensão. Por exemplo, nos processos de tomada de decisões, apesar da expressividade da estrutura, as metáforas cultural e política segundo Gomes (1993: 68), encontram “as suas raízes no sistema social”, condicionando-o ou até mesmo determinando-o. O fato de juntar “um conjunto de atores cujas interações supõem a realização de metas mais ou menos definidas” pela estrutura não significará imediatamente que estas se compaginem com os objetivos superiores ou operacionais da organização.

2.2.4. Cultura organizacional como paradigma

Previamente à natureza da cultura como paradigma convoca-se o conceito de Burrell & Morgan (1979: 23) sobre o entendimento de paradigma como “suposições meta-teóricas que definem o quadro de referência, o modo

de teorização do *modus operandi* dos teóricos que atuam no contexto social.” Isto é, a forma como os atores organizacionais adotam potencialmente a cultura organizacional, sob a forma de mapas conceituais a partir dos quais, os estudos sobre a temática vão gerar um entendimento comum relativamente à abordagem da teoria social nos mesmos limites da cultura organizacional.

Na verdade, os autores chamam a atenção para o fato de este conceito não implicar unidade de pensamento, sendo apenas via para que dentro do contexto de um dado paradigma, entre os teóricos que adotem diferentes pontos de vista, se gere debate. A unidade interpretativa de paradigma é resultante das visões alternativas da realidade, que vão para além dos limites desta, mesmo não reconhecendo a existência desta mesma realidade. Burrell & Morgan (1979) utilizando uma linguagem metafórica explicitaram o paradigma nos seguintes termos:

“Like any other map it provides a tool for establishing where you are where you have been and where it is possible to go in the future. It provides a tool for mapping intellectual journeys in social theory.” (idem: 24).

Ou seja, uma forma de orientação intelectual em relação à colocação e à descrição teórica das dinâmicas sociais e, neste caso concreto, das organizações.

Para a análise organizacional, de acordo com estes autores, são reconhecidos quatro paradigmas sociológicos, enquadrados em duas dimensões: (i) a de natureza científica em termos de “subjetiva – objetiva” (paradigmas humanista e estruturalista) e (ii) a de natureza da sociedade em termos de “regulação - mudança radical” (paradigmas interpretativo e funcionalista).

Deste modo, a cultura organizacional entendida como paradigma, pode enquadrar-se na primeira ou na segunda dimensão de Burrell & Morgan (1979), dependentemente, dos significados que os investigadores fazem dela. Porque em substância, a conceção de “paradigmas” representa mais uma premissa no sentido de facilitar a abstração dos significados e implicações do aspeto cultural em estudos e análises das organizações.

A cultura organizacional como “paradigma humanista” vai equivaler à preocupação pelo cultural nas organizações e deriva da centralidade que adquire no campo da “sociologia de mudança radical”, mais concretamente na

perspetiva “subjectivista”. A abordagem do paradigma cultural para as ciências sociais é tributária do paradigma interpretativo.

Burrell & Morgan (1979: 32) esquematizam esta relação da seguinte forma:

i. os processos sociais quando são analisados numa premissa “humanista radical” tendem a ser mais “nominalistas, anti-positivistas, voluntaristas e ideográficos.” Tal resultará do fato do paradigma interpretar a consciência humana, como algo dominado pela superestrutura ideológica com a qual interatua, e que orienta o fundo cognitivo entre o membro duma organização e a sua “consciência verdadeira”. As relações entre e intra organizacionais nesta abordagem, são alvo de observação crítica permanente, devido à ênfase em conceitos como “mudança radical, formas de dominação, emancipação, privação e potencialidade”, em detrimento dos conceitos de “conflito estrutural e contradições”. É uma inversão do paradigma funcionalista, que de acordo com os autores tende a ser uma teoria “*anti-organização*” (ibidem, *itálico dos autores*);

ii. Sublinhando a cultura organizacional como “paradigma estruturalista”, implica advogar a lógica da “sociologia de mudança radical” numa perspetiva “objectivista”, mas com algumas similitudes em relação à teoria funcionalista. Há uma sujeição da análise à “mudança radical, à emancipação e à potencialidade.” Mas contrariamente ao paradigma humanista, este enfatiza “o conflito estrutural, os modos de dominação, contradições e privações”. Uma abstração devida à oposição aos funcionalistas que encaram os valores, normas e estruturas organizacionais, como realísticos, positivistas, deterministas e nomotéticos, ou seja,

“This paradigm, located as it is within a realist view of the social world, has many significant implications for the study of organizations.” (ibidem: 35).

Os autores sublinham a importância do paradigma cultural como base de percepção dos investigadores, mediante o qual podem inferir sociologicamente estar-se ou não perante uma opção organizacional para a regulação ou para a mudança radical.

iii. A cultura organizacional como “paradigma interpretativo” implica compreender a organização como um processo em construção permanente pelos membros interessados na mesma. Reflete a “sociologia da regulação”

numa abordagem “subjetivista” da realidade social da organização. Centra-se numa análise mais implícita que explícita dos valores e das estruturas organizacionais. Mais do que o entendimento da cultura expressa em valores e procedimentos, este paradigma atem-se à natureza e à experiência subjetiva do mundo social (ibid: 28). Os elementos constitutivos da organização são deste modo perceptíveis a partir do íntimo da consciência individual e da subjetividade dos atores organizacionais, contrariamente à observação simples das ações organizacionais. Por este motivo, a cultura organizacional analisada neste paradigma vai tender a uma característica “nominalista, anti-positivista, voluntarista, e ideográfica”. Os autores argumentam que,

“The ontological status of the social world is viewed extremely questionable and problematic as far as theorists located within the interpretative paradigm are concerned.” (ibid: 31).

Tal representa a via para compreender a essência do *status quo* da ordem social, do consenso, da integração social e coesão, da solidariedade e actualidade”, isto é, do quotidiano das organizações.

Bolman & Deal (1984: 149-150) fornecem quatro perspetivas auxiliando o processo interpretativo da cultura organizacional neste prisma: (i) “o significado” do que ocorre e não tanto o ocorrido em si; (ii) “a interpretação e intersubjectividade” como consequência das leituras possíveis dos atores sobre o ocorrido; (iii) a “ambiguidade e incerteza” das ocorrências ou por via racional para a resolução ou a tomada de decisão executiva; (iv) a “construção simbólica”, como forma de reduzir a ambiguidade e a incerteza, constituindo reservas de evidências ou crenças interpretativas dos acontecimentos.

Observada como paradigma funcionalista, a cultura organizacional, representará nas interpretações de Burrell & Morgan (1979:25) o elemento da “sociologia da regulação”, com perspectiva objetiva dos conteúdos, em que a tendência é para a prevenção do “debate da ordem – conflito”, dispondo de explicações sobre o “*status quo*, ordem social, consenso, integração social, solidariedade, satisfação das necessidades e actualidade”. É na perspetiva destes autores, uma tendência “realística, positivista, determinista e nomotética” da interpretação social. Trata-se da concepção que visa modelar mecânica e biologicamente a sociedade, admitindo que os fatos sociais são interpretados como algo fora da consciência humana, restringindo desta forma,

o homem às suas atividades quotidianas, como acreditara Taylor (1982: 52) “ser possível treinar um gorila inteligente e torná-lo mais eficiente no carregamento de barras de ferro”. A cultura organizacional observada neste paradigma denota pretensiosamente a imagem “normativista”, como meio para uma regulação controladora.

2.3. Manifestação da cultura organizacional

Se se partir do princípio de que a própria definição do conceito cultura organizacional é com alguma frequência a decomposição da sua operacionalização no quotidiano das organizações, tal revela com alguma razoabilidade, que a manifestação cultural nas organizações estará intrinsecamente relacionada com a génese e focalizações da sua (re)criação e das práticas e comportamentos dos membros no interior da organização.

A opção pela expressão “manifestação da cultura organizacional” serve para referenciar a forma como pode ser constatada ou demonstrada a evidência do cultural nos três níveis de cultura formulados por Schein (1985): pressupostos básicos, valores e artefatos. É a identificação sobre o que há de distinto nos grupos da organização ou no todo da organização. Torres (1997: 39) aborda as manifestações como graus de consensualidade, dissensualidade e precariedade nas formas como o cultural opera no contexto organizacional.

As interações no quotidiano das organizações geram intercâmbios e aprendizagens culturais intensas que não deixam de firmar novas identidades, como resultado da confrontação interna das identidades culturais sujeitas à pluralidade de valores e das conceções da organização. Martin (2002), a quem se deve a concretização do conceito de manifestação cultural, enfatiza que quando as componentes organizacionais esta ajustadas à forma cultural e às práticas formais e informais, estava-se em presença de um enigma cultural.

A matriz de estudo das manifestações culturais adoptada pela autora na abordagem das componentes organizacionais (externas e internas) em termos de práticas (formais e informais) e dos artefatos são um guião metodológico razoável, para conferir objetividade na análise.

O fato de no seu estudo, a autora ter formulado que a variedade das manifestações culturais havia revelado que certas componentes

organizacionais se refletiam nas ações organizacionais, enquanto o conteúdo das diversas componentes e interpretações de manifestações permanecia consistente, é revelador da preponderância das dinâmicas humanas na (re)criação cultural no interior das organizações. E, como reflete Smircich (1985: 68), nas pesquisas organizacionais contemporâneas, levantam-se fenómenos que estão para além do consciente.

Independentemente da abordagem emancipatória da cultura organizacional que vincula o poder dos atores organizacionais (gestores de topo e fundadores), como tendo influenciado o entendimento de que o fundador de uma determinada organização podia criar uma cultura imanente à sua imagem, valores, prioridades e visões de futuro, admite-se também que a consequência da “multiplicidade das relações informais de trabalho engendradas, primeiro pelo crescimento, depois pela crise” (Sainsaulieu, 1997: 258), (re)cria imagens específicas de cultura. Pois, os hábitos, o conservadorismo através da tradição, a socialização, a influência organizacional e do contexto envolvente constituem os fatores irrepreensíveis da (re)criação da cultura organizacional. As formas normativo-pragmáticas assentes em mecanismos tayloristas e burocráticos que as organizações convencionam, raramente poderão censurar até à extinção as subculturas sociais, senão que as reforçam e, somente por via analítico-interpretativa é possível serem percecionados.

Martin (1992) preocupada em responder a questão sobre se uma organização tem cultura ou culturas, sugere na sua obra específica (*cultures In Organizations. Three Perspectives*), as três perspectivas teórico-conceituais para discutir o dilema. A orientação para o consenso, as relações entre as manifestações, a orientação para a ambiguidade e as metáforas, são os critérios preliminares definidos pela autora para argumentar as três perspectivas por si formuladas. Estas manifestações são vistas não como paradigmas²⁴, mas como quadros subjetivos de interpretação ou lentes para apreender o aspeto cultural nas organizações.

²⁴ Nesta obra (1992), a autora recusa-se a aferir as três perspectivas como paradigmas, porque admite que Kuhn teria já definido paradigma, como uma constelação de partilha de convicções que facilitam o desenvolvimento de um movimento intelectual numa parte institucionalizada por necessidade científica normal. Mesmo tendo em obras anteriores Meyerson & Martin (1987) e Martin & Meyerson (1988) aferido as três perspectivas como paradigmas. Noutras aborda as três perspectivas como pontos de transição no desenvolvimento dos estudos culturais de um movimento intelectual para um paradigma.

Deste modo, a autora (idem, (ibidem: 13) formula que a orientação para o consenso, a relação firme entre as manifestações, a exclusão da ambiguidade, a visão monolítica e a clareza sobre os processos complexos, explicam a perspectiva Integradora. A aceção de consenso para o nível das subculturas, a inconsistência nas relações entre as manifestações, a ambiguidade remetida às subculturas e uma clareza insular da metáfora, apontam para a perspectiva diferenciadora da cultura organizacional. As múltiplas visões suprimindo o consenso, a evidência da complexidade dos processos em oposição a uma eventual clareza na organização, a ambiguidade tomada como o foco e com uma imensidão de metáforas, refletem tendencialmente a perspectiva fragmentadora.

As organizações não sendo *homogeneidades absolutas*, nem *conflitos intermináveis*, tão-pouco *ambiguidades fatais* podem ser estudadas com alguma profundidade através da desocultação do contexto cultural organizacional com base nas três manifestações sugeridas por Martin. Metodologicamente, o nível organizacional, das subculturas e dos indivíduos constituem os referenciais focais para perceber a cultura organizacional nas três manifestações abordadas pela autora.

A inspiração da autora para a sugestão de um esquema de análises das manifestações culturais nos três níveis terá contribuído para a interpretação do cultural nos diferentes níveis organizacionais enquanto “differences in the conceptions of the self, underlying each of the three perspectives” (Martin, 2002: 152). Tal inspiração terá ainda contribuído para a multiplicidade de demonstrações do cultural como “a fad, old wine, an intellectual ghetto or dead end” (Martin, 1992: 4), o que permitiu gerar a legitimidade de interpretar as organizações numa perspectiva tridimensional, nomeadamente organizacional, subcultural e individual.

Esta demonstração torna plausível, mais uma vez, a concordância com o carácter empírico e teórico que o contexto da cultura organizacional encerra como base de legitimidade científica no quadro da teoria organizacional.

A lógica de que as dinâmicas das *organizações aprendentes* são suscetíveis de obrigar o fundador a sobreviver inativo justifica a impossibilidade de as organizações constituírem-se em opções pessoais para manter-se imortalizadas. Torres (1997) nega a ênfase ou a subvalorização de uma das

três perspectivas resultantes, defendendo que a exclusão de uma ou outra manifestação pode levar a análises parcelares. Ou seja, elas coexistem e são percebidas em determinadas fases e facetas das organizações.

A decisão de se pertencer a uma organização, independentemente da compreensão que se tem dela, pode ser o reflexo apenas, de uma manifestação cultural. O sujeito fixa-se apenas nos elementos de conforto ou de desconforto para o seu enquadramento. Enquanto dimensões interpretativas, as três manifestações raramente são apreendidas por uma “observação leiga”- são representações, porque sobre elas não se formulam fronteiras em relação aos níveis da organização em que se processam (organizacional, subcultura e individual).

Martin (1992: 190) definiu como variáveis de percepção das manifestações os seguintes: (i) a relação entre os elementos constituintes dos valores e regras; (ii) o grau de consenso entre os membros da organização quanto aos valores partilhados; (iii) a orientação para a ambiguidade ou incertezas.

2.3.1. Perspetiva integradora da cultura organizacional

A perspetiva integradora apresenta a realidade social, não como a expressão de um processo de construção coletiva, mas como uma dádiva e consequentemente uma sujeição. Os processos para a implementação e reforço do igualitarismo refletem a necessidade de inovar e de expressar a preocupação relacionada com o bem-estar psíquico e mental dos membros. Desde a tomada de decisões na hierarquia ascendente, passando pela promoção lateral até a ênfase sobre o desenvolvimento do pessoal e a opção voluntária²⁵ pela área que pretende funcionar, constituem um conjunto de mecanismos definidos e pautados pela racionalidade burocrática. Martin (1992), define a manifestação integradora nos seguintes termos:

“Integration perspective describes a cultural unity that has no place for doubt, uncertainty, or collective dissent” (Martin, 1992: 45).

A manifestação integradora trata a cultura organizacional como uma entidade determinada exclusivamente pela estrutura organizacional, que compreende também os normativos.

²⁵ Esta dimensão tem a ver, fundamentalmente quando a organização se encontra na sua fase embrionária (pioneira). Com a crise decorrente desta fase, sujeita-se à especialização.

Esta manifestação centra-se na busca da homogeneidade organizacional, eximindo qualquer dúvida, incerteza e dissensão coletiva através da formalização das práticas, geralmente por intermédio de rudimentos escritos para tornar o controlo dos gestores facilitado. É uma manifestação veiculada pela perspetiva sociológica funcionalista, que nega tacitamente, “as práticas informais que se desenvolvem através da interacção” por serem “raramente documentadas sob a forma de normas” (ibidem: 37).

Como o aspeto cultural não é imediatamente perceptível, há poucas possibilidades de estabelecer fronteiras que levem a limitar a entrada de determinados valores sociais para o interior da organização. Neste sentido, reduz-se o determinismo sobre a existência de uma cultura única e homogénia no interior de uma organização, coexistindo interpretativamente as outras perspetivas teórico-conceituais da cultura organizacional. A tendência da correlação “soma nulo” apregoada pela perspetiva funcionalista, neste sentido, escasseia, tal como foi já criticado por Torres (1997) ao enfatizar que a adoção destas perspetivas numa dimensão “mutuamente exclusiva” remeteria os estudos para os sentidos de “análises parcelares” que sobrevalorizariam apenas uma parte da dimensão cultural da organização em detrimento das outras, apesar de coexistirem numa mesma organização.

O local de trabalho interpretado como um cenário em que as pessoas podem experienciar o seu sentido comunitário (Frost et al., 1985:15), não deixa de se constituir num cruzamento e (re)criação de culturas. Porém, os mecanismos potencialmente homogeneizadores de cariz taylorista e de racionalidade burocrática tenderão, na sua perspetiva funcionalista, a induzir o cultural, apenas na dimensão do que é partilhado e une todos os membros de uma organização, como define Martin (1992):

“Integration: [...] Culture is what people share – the social glue that binds organizational members together.” (p. 8).

Pressupondo deste modo, a cultura organizacional como um processo de eliminação das culturas sociais, admitindo-a como “cola social que une os membros organizacionais”, ignorando a (re)criação da cultura organizacional, por intercessão das subculturas sociais.

A configuração da perspetiva integradora orientada para o consenso resulta da preocupação funcionalista de interpretar a cultura organizacional

como fator positivista. Terá sido este, por exemplo, o motivo que levou Taylor (1982:16) a admitir a relação direta que podia haver entre os níveis de produtividade e os salários altos, como se as necessidades humanas se resumissem ao aspeto material. Um outro exemplo tem a ver com o “*test roon*” pela *western Electric Company* (Bernoux, 2005: 68) que partia do pressuposto de que o controlo aliado à variação das condições materiais de trabalho e do trabalhador podiam influenciar a intensificação da produção. No entanto, resultou no “*efeito hawthorne*” (ibidem: 71), que demonstrou que mais do que a preocupação com o formal, o bem-estar psico-mental e o sistema burocrático de controlo, a interação informal entre as subculturas societais eram tão ou mais relevantes.

Será o consenso e a homogeneidade, os critérios constitutivos da perspetiva integradora que motivarão os investigadores como Peters & Waterman (1995) a idealizarem a imagem genérica de cultura organizacional “forte” ou “fraca”, porque acreditavam instrumentalmente, numa manifestação dicotómica da cultura organizacional. A crítica de Hofstede (2003: 221) referencia a ausência de alguma medida prática da força de uma cultura, senão que esta pode ser “homogénea” ou “heterogénea”, em função do grau de consenso dos membros na interpretação da organização. Com algum fundo, ambas premissas podem ser responsabilizadas pela imagem funcionalista dos autores pragmáticos do simbolismo cultural, que aludem a dimensão gestonária da cultura na tentativa de gerar uma pretensa imagem unanimista sobre a organização. Quando os investigadores refletem com alguma reiteração a coesão, mitigam o senso duma fidelidade humana ilimitada, como se os interesses individuais fossem em absoluto ponderáveis. A própria experiência laboral inicial de Taylor (1982) evidenciou o contraditório desta premissa, cuja integração profissional²⁶ só se processou mediante o estabelecimento de regras rígidas de controlo e de especialização no trabalho, ou seja, alguma “violência simbólica e física legítima” (Bourdieu, 1989) teve de ser introduzida como ato concreto e não como estrutura partilhada.

À luz do pensamento de Taylor (1982), para Lemaître (1987) e outros, as manifestações, diferenciadora e fragmentadora da cultura, constituem as facetas organizacionais impercetíveis. Tal deve-se a centralidade economicista

²⁶ Conspirado pelas suas próprias equipas de trabalho enquanto chefe de secção da Midvale Steel Company, em 1878.

desses autores, reforçada pelos valores racionalistas e individualistas que caracterizaram o capitalismo liberal. A este propósito, Young (1966:132), reconhece a limitação e justifica ser inimaginável que os decisores com informação unanimista do contexto, reajam com certa racionalidade, salvo se tal represente uma sujeição a ínfimas mudanças internas. Esta visão organizacional reflete algum holicismo em relação ao cultural.

Ao considerar a importância do aprofundamento do entendimento sobre a cultura nas organizações, Schein (1985:2), percebia que os administradores identificavam os parâmetros prioritários geríveis como forma de controlo social para inibir a confrontação. O autor prossegue enunciando a sua incompreensão quanto às resistências das lideranças de determinadas organizações de admitirem as variações culturais, nos seguintes termos:

“We cannot really understand why organizations do some of the things they do and why leaders have some of the difficulties that they have (...) The desire to change culture may become tantamount to destroying the group and creating a new one.” (Ibid: 3-5).

As lógicas de resistência dos membros constituem assim, uma consequência, não da falta de homogeneidade como aborda Hofstede (2003), tão-pouco da ausência de uma cultura forte de acordo com Peters & Waterman (1995), mas de acordo com Schein, da imprecisão entre o que a organização é, e o que faz, do que os líderes podem e do que fazem. Constitui a tendência de enfatizar a cultura organizacional como via de entendimento das organizações e dos seus membros.

Peters & Waterman (1995:19) reconhecem na cultura organizacional o poder influenciador da excelência das organizações e defendem-na como indicação primária da agenda burocrática, em relação à forma como as situações inesperadas devem ser resolvidas. Salvaguardando com algum preciosismo uma eventual relevância do controlo social no seio das organizações.

O provável consenso definitivo da perspectiva integradora é analisado por Langley (1998: 61) relativamente ao processo de tomada de decisões como uma questão de princípio instrumental. A autora admite que, independentemente da análise ou consulta que as instâncias decisórias virem a fazer e dos resultados terem ou não fornecido uma sugestão negativa, a decisão não deixará de ser tomada na dimensão em que foi projetada. Por este

motivo, a autora defende que a participação em realidades interpretativamente de consenso, a tendência é de refletir uma manifestação cínica como estratégia para fazer avançar projetos, fazendo-as perceber como ideias genuínas da participação coletiva.

2.3.2. Perspetiva diferenciadora da cultura organizacional

Se as organizações são de acordo com Bernoux (2005: 116) a “divisão de tarefas, a distribuição dos papéis, sistema de autoridade, sistema de comunicações e sistema de contribuição-retribuição”, justifica-se de certo modo a impossibilidade da integração cultural assente no consenso real. Mesmo nos casos em que os membros exteriorizem a sua concordância com a visão e a interpretação dos gestores de topo, a correlação de interesses e de poder geram conflitos que tendem a reduzir potencialmente a pretensa homogeneidade.

Os comportamentos dos membros ao exprimirem-se de acordo com os seus interesses e motivações em relação a determinados assuntos da organização e sobre a organização, pode-se aferir a existência de um espaço onde as culturas societais têm a liberdade de incorporar valores na organização. Este pressuposto relativiza o determinismo da perspetiva diferenciadora da cultura, já que de acordo com Alvesson (1992), visualizam-se:

“Inconsistências entre as fronteiras culturais e, mesmo quando centrados nos gestores, há a possibilidade de muitas vezes por boas razões os gestores dizerem uma coisa e fazerem o oposto” (p. 9).

Langley (1998), acredita que quanto mais as organizações procuram reforçar a sua propensão de sobrevivência impondo a homogeneidade através das apreciações formais, as normas societais da racionalidade são de certa forma encorajadas e adotadas para legitimar as atividades dos atores na organização. Por este motivo, a perspetiva diferenciadora reflete a impossibilidade de convergência dos interesses e das visões dos gestores com os dos membros em termos de enunciação de consistência e consenso, seja no “plano das orientações para ação”, seja no “plano de ação”. Alvesson (1992) descreve a tendência de encarar a mudança como luta entre grupos a distintos níveis de poder, nos seguintes termos:

“Instead, you should see change as a struggle among groups, with varying degrees of power to impose and resist change. You should place more emphasis on the interests, viewpoints, and goals of subordinated groups, as well as manager.” (p. 10).

Para esse autor, as diferenças de pontos de vista e de interesses dos diferentes grupos organizacionais não podiam ser combatidos, porque surtem salutareos para os gestores, já que, essas diferenças expressam diferentes racionalidades que podem constituir-se na multiplicidade de opções para as decisões possíveis a tomar na organização. Esta abordagem tendencialmente pragmática revela substancialmente a coexistência turbulenta entre as diferentes perspectivas culturais nas organizações.

Registam-se diferentes significados sobre o simbolismo cultural na vida das organizações, como aborda Langley (1998: 61), nomeadamente: (i) simbolizando a tomada de decisões racionais, (ii) simbolizando a ação e (iii) simbolizando a participação e a preocupação. Compreende-se que a presença nestes níveis elencados pela autora, de significados característicos das variáveis que refletem interesses, poder, estratégia e negociação, entre tantos conceitos interpretáveis do modelo político, indicia a prevalência da manifestação diferenciadora.

A organização, a ser uma agência das racionalidades burocráticas, tendendo a impor uma verdade única, não deixa de ativar os fatores do polo oposto que concebe a organização como uma realidade socialmente construída, evidenciando assim a cultura diferenciadora. Ou seja, é o determinismo de uma perspectiva que cria premissas para a prevalência da outra. Uma outra tensão resulta de alguma débil articulação entre o plano de orientação para ação e o plano de ação que reconhece as interações entre os atores como a dinâmica real definitiva das organizações, a partir das quais, as dinâmicas, valores e motivações podem incorporar-se nas estruturas. Estas, que eram potencialmente agências da cultura integradora, revelam-se ineficazes de o fazer e passam a recobrir racionalidades grupais.

A ideia de Langley (1998), de que no processo de tomada de decisões, os resultados nem sempre corporizam os processos, pode ser a consequência da tendência de dominação e da sobredeterminação de valores e interesses de grupos que se metamorfoseiam na estrutura. É a expressão da identidade diferenciadora que procura, em nome da missão, reposicionar-se no

determinismo integrador. Assim, a consulta através da participação e da negociação pode ser convocada como uma prática organizacional com racionalidades frequentemente mal ou pouco decifráveis.

A participação passa neste caso, a representar um cerimonial visando legitimar a pretensão normativa/pragmática encoberta e movida eventualmente, seja pelas múltiplas racionalidades orientadas pela agenda oficial da organização, seja pelos grupos hegemónicos. Assim a participação aferida pelas normas para envolver os demais membros da organização, pode constituir numa pseudoparticipação.

Martin (1992: 9) na sua reflexão de que “quando toma-se ‘a visão oficial’ pode-se perder a essência da cultura”, permite aferir que a perspetiva diferenciadora não exclui a ideia de as opções organizacionais oficiais refletirem a expressão dos seus atores face às múltiplas formas de expressão do poder, de jogos de interesse que resultam em conflitos e sugerem negociações organizacionais. A autora entende que,

“Subculture differentiation permits me to see conflicts, as well as harmony. Without a Differentiation viewpoint, power dynamics are masked.” (ibidem: 8).

Esta perspetiva permite interpretar que a cultura organizacional é também um processo de articulação entre os atores ao longo do tempo, baseado em mecanismos formais e informais que tornam o exercício do poder num fator dinâmico.

2.3.3. Perspetiva fragmentadora da cultura organizacional

Esta perspetiva assume que a cultura organizacional é a expressão da ambiguidade, dado que o consenso constitui-se numa marca com duras implicações organizacionais ou dicotomias: - a clareza e o conflito. Entre um pólo e outro há um conjunto de etapas não uniformes e nem sempre objetivamente verificáveis. Martin (1992: 9) argumenta que a perspetiva fragmentadora poderá expressar melhor a realidade das organizações por refletir “confusões, paradoxos e aspectos desconhecidos que são salientes e inescapáveis no quotidiano das organizações.” As organizações são nesta dimensão entendidas como entes sujeitos às influências institucionalmente construídas, a partir das quais são influenciadas e influenciam o meio envolvente.

A perspectiva fragmentadora segundo Martin (1992: 9), reflete a possibilidade de o indivíduo e seus conceitos poderem flutuar consoante o seu nível de inserção numa organização, conforme as mudanças de época. Por exemplo, uma organização que se debate com o problema de legitimidade pode socorrer-se dos ritos organizacionais distanciados da sua agenda oficial, para tentar reforçar a lógica de confiança institucional e, por outra, a perspectiva e a visão de um determinado membro de base poderá variar se for promovido para gestor. Razão porque a focalização exclusiva à homogeneidade e aos conflitos entre os grupos estáveis e bem definidos empobrece as explicações dos fenómenos observados sobre a cultura organizacional.

Por muito que a dimensão da racionalidade burocrática sugira para decisões tendentes ao igualitarismo organizacional, a racionalidade interpretativa não perde a legitimidade de desocultar o conteúdo destas mesmas decisões como fontes de confusão, refletindo as ambiguidades. Por exemplo, o “arabesco lateral”²⁷ (Peter & Hull, 1973: 39, *italico autor*) como política de recursos humanos das organizações, constitui uma das várias opções que reflete confusão e ambiguidade, pelo fato da lógica das hierarquias poder aceitar como “verdadeira promoção a que eleva o indivíduo *de um nível de competência*”, com títulos pomposos mas sem relevância na ação organizacional.

De acordo com Martin (1973) a perspectiva de fragmentação reconhece a cultura como estando constituída por camadas de ambiguidade pelo fato de que os empregados apresentam-se quase sempre confusos e incertos sobre os compromissos organizacionais relativos ao igualitarismo, inovação e preocupação pelo bem-estar dos membros. A autora referencia que as práticas formais e informais, bem com as variedades das perspectivas culturais são interpretadas de diferentes formas. Assim, os ritos de renovação da confiança institucional por meio de arquiteturas de planeamento estratégico, o arabesco lateral como forma de acomodar heróis e pioneiros, constituem tantas das muitas fragmentações organizacionais frequentemente não perceptíveis pelos atores organizacionais.

²⁷ Segundo o Princípio de Peter, arabesco lateral é uma pseudo-promoção em que o sem subir de categoria e por vezes sem aumento de salário, o empregado incompetente recebe um novo título pomposo e é relegado para um gabinete isolado. Esta opção em gestão de recursos humanos é adotada como estratégia para deter o empregado portador informações relevantes da organização que se reveladas a competidores pode ser comprometedor (Peter & Hull, 1973: 41)

As diversas formas de interpretação organizacional pelos membros terão a ver com a débil articulação que se pode verificar no plano interno entre a agenda política da organização e a sua implementação, quer seja no plano formal, como também informal. Uma eventual partilha de normativos organizacionais e de realidades comuns entre os distintos membros não sobredetermina a consistência e a coesão burocraticamente desejada, mas que as crenças dos membros e os significados que vão atribuir às práticas e experiências na organização tenderão a percepções algo fragmentadas.

Maanen & Barley (1985) ao assumirem a noção de a organização ter culturas como uma proporção heurística, pode estar relacionado com o fato da cultura organizacional não ser apenas uma representação estrutural, mas ser com certa substância a interatividade entre os membros das distintas coletividades que ocupam diferentes funções na matriz estrutural. Sendo que a partir destas posições estruturais, os membros formatam as suas percepções e visões do mundo baseadas no contexto das organizações e do meio envolvente, que não são com frequência nem certos, nem claros, mas substancialmente ambíguos. Maanen & Barley (1985) defendem a ideia de que,

“Work organizations are indeed marked by social practices that can be said to be ‘cultural,’ but these practices may not span the organization as a whole.” (p. 32).

Não podendo desta forma as práticas representarem o todo da organização, a sujeição dos membros a uma mesma ordem normativa não expressará imediatamente a consistência organizacional, senão que os atributos individuais como o género, a raça e o percurso socioprofissional criarão um conjunto de ambiguidades resultantes da nova inserção organizacional.

As ambiguidades expressas nas intenções, no poder, na experiência e no êxito (Costa, 1996) transbordarão para os demais membros alguma incerteza, e pouca clareza sobre o desenvolvimento da vida organizacional. Enquanto caracterização da manifestação fragmentadora da cultura não exclui a predominância doutras perspetivas coexistirem entre os indivíduos, nos grupos ou na organização. Cohen et al. (1972), sustentam que,

“As teorias contemporâneas da gestão introduzem mecanismos para controlar e coordenar que presumem a existência de objectivos e tecnologias bem definidos.” (ibidem: 2).

Porém, tal não impede que dentro duma organização formal, apareçam organizações informais enformadas pelos grupos constituintes da organização, quer por condicionalismo ocupacional estrutural (gestores, técnicos intermédios ou empregados de base), ou também pela trajectória extra-organizacional (hábitos valores normas e relações sociais). Esta situação é aperfeiçoada e mantida pelas próprias regras oficiais da organização, que ao longo do tempo (re)cria uma heterogeneidade cultural de certo indesejada pela racionalidade normativista, mas que expressa mecanismos de adaptação e de autodefesa dos grupos sociais.

Nesta dimensão, as perspectivas de manifestação cultural podem facilitar a desconstrução teórico-metodológica que permite compreender as organizações, ou como reflexo das estruturas, ou como depositários das culturas sociais, ou ainda, como confluência das estruturas e pessoas, permitindo desta forma, fazer uma análise pluriparadigmática do modelo cultural.

A função do simbolismo cultural nas organizações visa na abordagem de Langley (ibidem: 63), reforçar a legitimidade, tendo em conta os vários sentidos que os membros das organizações podem atribuir. Se para os membros comuns das organizações, o simbolismo é uma retórica, para os criadores, vêem-no como sugestão conspirativa de cumplicidade. Por este fato, a autora acredita também que os símbolos perdem o seu valor tão logo são suspeitos de não serem coisas reais, senão que representam apenas uma arquitetura organizacional.

Gonçalves (1997:71) admite que mesmo as práticas sociais induzidas ou produzidas pelas estruturas são percebidas diferentemente. Logo, “a cultura nas suas manifestações é sobredeterminada, não se apresentando de maneira neutra e unívoca”. Próximo desta perspectiva, Aktouf (1990:561), admite também que a cultura é uma realidade heterogénea. Visão diferente de Lemaître (1987:419) que aborda a cultura como uma realidade homogénea ou seja, tendencialmente partidária da perspectiva integradora que sugere a consistência interna e o consenso em relação às representações organizacionais.

Capítulo III

A tomada de decisões na Universidade Pública de Angola – a representação do Estatuto da Carreira Docente

3.1. O processo de tomada de decisões - pressupostos e fundamentos

Nas organizações educativas, a abordagem do processo de tomada de decisões representa, do ponto de vista (psico)sociológico, uma componente prévia e também subsequente à definição dos objetivos organizacionais. Por este motivo, as organizações são descritas como “entidades decisórias”, já que, a possibilidade de tendencialmente maximizar as decisões está relacionada com a sua utilidade, como sendo “tudo aquilo que possa servir ao homem” (Pereira, 2008: 332) e, conseqüentemente, a todas as formas de organização do homem. Partindo do princípio de que a utilidade para o homem não é imutável, depreende-se que há portanto, o espaço para entender que toda a decisão será a possível e transitoriamente satisfatória.

A intenção de fazer uma hermenêutica sobre o processo de tomada de decisões no contexto da Universidade Pública De Angola²⁸ enquanto organização educativa passa por relacionar as imagens organizacionais da escola (burocrática, política, ambigüidade e cultural), com os problemas e o pensamento criativo interpretados pelos modelos institucionais de escola, definidos por Lima (1996)²⁹ e, passíveis de extrapolação para a universidade. Seja como escola verbalizada (organizar), como substantivada (organização formal).

Independentemente da viragem política do Estado totalitário (colonial e revolucionário) para o de direito e democrático impelir algum narcisismo legislativo de conformar por imperativo do Decreto 60/2001, de 05 de outubro, a universidade a um *Modelo Político Participativo*, o que se pode interpretar da prática é alguma hibridação dos três modelos (gerencialista, corporativo e político-participativo).

Seja na universidade como em qualquer outra organização social, as leis não têm podido e nem são capazes de por si só, delimitar as fronteiras entre a ação individual ou grupal e a estrutura normativa predefinida. A reforma da estrutura e do funcionamento como decisão organizacional está quase sempre

²⁸ Designada Universidade Agostinho Neto, que desdobra-se em 7 outras por força do Decreto nº 7/09 de 12 de Maio, que estabelece a reorganização da rede das instituições do ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho. Ficando essa para as Províncias de Luanda e Bengo, mas que em substância e, nesta fase de transição, todos os normativos e práticas das novas Universidades refletem o *ethos* da UAN.

²⁹ Lima (1996), identifica em seu texto baseado na realidade portuguesa intitulado o paradigma da educação contábil, três modelos institucionais de Universidade: (i) o modelo corporativo; (ii) o modelo político-participativo e; (iii) o modelo gerencialista.

ancorada, fundamentalmente, nas formas de pensar e de agir dos sujeitos ao longo do tempo. Uma decisão organizacional, ainda que legislada, não terá imediatamente os efeitos práticos desejados na ação, porque as práticas e os procedimentos precedentes dos sujeitos, constituíram-se numa identidade cultural adquirida, cuja tendência em relação à nova estrutura e funcionamento é eventualmente de resistência à novidade.

Uma opção organizacional não implicará uma variação automática na estrutura e na ação, porque os vários componentes constituintes de cada decisão em ambientes complexos, à semelhança das organizações escolares, requerem algum tempo de aprendizagem e assimilação destas decisões, designado por “horizonte da acção” (Kaufmann, 1981) que é,

“a dimensão máxima do tempo partindo de alguma data inicial, sob a qual a acção é considerada. Esse horizonte pode ser estendido finita ou infinitamente, e o objectivo é tomar, dentro desse intervalo de tempo, a melhor decisão ou as melhores decisões, dependendo dos critérios escolhidos.” (p. 81).

Este constitui um dos pressupostos importantes, seja em relação ao período em que se impõe a tomada de uma determinada decisão, como ao período de assimilação e aplicação da nova decisão, que inclui a desaprendizagem das práticas e procedimentos experienciados, enquanto consequência da anterior decisão.

O tempo definido e os critérios escolhidos para tomar melhores ou possíveis decisões para o caso concreto das organizações escolares, não dependerão unicamente da agenda utilitária da escola monolítica de lógica jurídico-legal, aquela com imagem fabricada, mas das escolas ancoradas nos fenómenos sociais, enformadas pelas múltiplas imagens e “grandezas do ambiente institucional” (Kaufmann, 198: 83). A fonte dessa apreciação do autor será, obviamente, algum cepticismo organizado assente na problematização e na desnaturalização da escola.

A referência às “grandezas do ambiente institucional” está relacionada com a autonomia, a descentralização, a desconcentração e seus contrapontos, que influenciam o processo de preparação e tomada de decisões guiadas por motivações e interesses dos atores, independentemente da agenda oficial das organizações. A sugestão de fazer participar os atores na definição das suas preferências é feita por Kaufmann (1981) nos seguintes termos:

“Numa sociedade onde todos procuram proteger-se com sistemas de seguros, quanto resta de aventura? [...] parece que critérios de preferência lógica não devem ser impostos ao homem, mas que uma forma mais alta de liberdade, associada com princípios de livre preferência, devia ser deixada para ele” (p.172).

A alta liberdade e a livre preferência invocadas pelo autor passam pela compreensão da correlação entre as organizações e o processo de tomada de decisões, num quadro tendencialmente autonómico. Tal pressuposto torna-se ainda mais complexo em relação às organizações escolares aonde a dimensão analítica/interpretativa reflete múltiplas imagens organizacionais (burocrática, política, ambiguidade e cultural). Cada imagem vai sugerir uma forma específica do processo de tomada de decisões, o qual vai caracterizar o funcionamento organizacional.

A qualidade boa ou má das decisões dependerá não apenas da adequação aos objectivos organizacionais, mas também aos contextos da ação e do meio, bem como à incorporação da dimensão sociológica da organização. Essa interpretação poderá estar relacionada com o fato de não haver um modelo monolítico e universal de tomada de decisão capaz de fazer compreender por si só, os aspetos tidos essenciais para uma determinada opção organizacional, admitindo-se sempre a “racionalidade limitada” de Simon (1997). Não é por acaso que, Wheelwright & Makridakis (1985), ao analisarem o método Delphi como um instrumento decisional, invocam a dificuldade de avaliar o grau de especialização dos *experts* como uma das limitações do método.

A complexidade que envolve as organizações escolares condiciona sobremaneira o processo de tomada de decisões e, não raras as vezes, as circunstâncias envolventes geraram decisões *a priori* tidas como importantes e suficientes, mas inapropriadas para os novos e futuros contextos organizacionais. A esse respeito é importante diferenciar as “decisões repetitivas” ou de rotina, aquelas cuja essência centra-se na categorização sem grande recurso à consciência e que recorrem aos equipamentos, das “novas decisões”, aquelas que “não encontraram paralelo na memória” do equipamento (Pereira, 2008: 332). Em relação ao último tipo de decisões, o autor reconhece que a atitude do decisor devia ser tendencialmente de cautela e de ponderação, remetendo-se à exploração profunda dos pontos de discordância para evitar, de acordo com Linstone & Turoff (1975), a geração de

um consenso artificial, imposição do ponto de vista daquele que se considera utente da autoridade racional-legal para produzir decisões.

A racionalidade ética das decisões, seja na perspetiva política (entendida como bem- comum), como também na filosófica (interpretada como conduta moral), concede ao processo de tomada de decisões um carácter processual. Este pressuposto deve-se à exigência do pensamento criativo movido pelo despertar da consciência sobre as circunstâncias envolventes, sobre os problemas a resolver e sobre as oportunidades úteis em que se vão decidir. Na ótica de Estêvão (2012: 205) “A escola como organização comunicativa e convivencial” é o tipo daquelas entidades sociais que, pelas influências que recebe e concede à sociedade, as suas decisões refletem com frequência, o determinismo ambiental interno e externo, não podendo decidir indiferentemente a esses contextos.

O processo de tomada de decisões nas organizações não passa apenas pelas escolhas ou pela “separação de conjuntos de soluções possíveis” do tipo decisões rotineiras, ou ainda pela “escolha de um conjunto de soluções ou pela escolha de um factor” (Kaufmann, 1981: 14). A ambivalência das decisões organizacionais aponta para a raridade da autonomia do decisor, pelo fato desse tender a ser um joguete das forças sociais dominantes devido a “lógica da tirania de interesses, especialmente dos mais fortes” (Meny & Thoenig, 1992: 130). Esses autores consideram que a interdependência organizacional entre atores, interesses e motivos que circundam o decisor fazem com que ele dependa invariavelmente de “terceiros contra os quais não pode decidir” (Idem). Uma eventual oposição a esta lógica pode fazer com que as suas opções não sejam legitimadas, causando a vulnerabilidade social e organizacional do decisor.

A prevalência de problemas e das soluções estratégicas requeridas para banir estes mesmos problemas, remetem frequentemente as organizações a um processo nunca estável de tomada de decisões – nalguns casos é imprevisível, noutros é improvisado e até mesmo desordenado, contrariamente à pretensa lógica sequencial de planeamento.

Para as organizações escolares do “nível terciário do conhecimento” (Bindé, 2008), designando o ensino superior aonde a gestão e administração autonómicas são requeridas dada a natureza da missão, esta falta de

sequência lógica dos processos decisoriais pode ser bem mais significativa. A potencial imagem de falta de unidade e de coerência organizacional amplia-se, porque, um estatuto autonómico não é suficiente para reger todas as dimensões que a autonomia encerra. Os membros exercitam estratégias tendentes a ampliar a autonomia normativa para uma autonomia mais interativa, capaz de reposicionar os papéis dos órgãos intervenientes no processo de ensino e investigação, incluindo a comunidade destinatária.

Neste âmbito, independentemente da missão da universidade de produzir conhecimentos mediante a criatividade e a inovação, os seus membros procuram a par do poder cognocrático, desenvolver as demais formas de expressão do poder mediante o seu envolvimento nas esferas de tomada de decisões. O fato de a escola poder ser um *sistema debilmente articulado* (Weick, 1976) premeia a indeterminação do centro do poder devido a participação fluída que lhe é peculiar. A variável “poder” formal e informal assume-se como central e é gerada a partir de diferentes fontes e para fins e objetivos também diversos. Esta caracterização é reforçada pela “alternância entre controlo e autonomia” (Fonseca, 1998) e pela pouca clareza dos objetivos da própria escola.

A tarefa de investigar e de ensinar reforça o enquadramento da universidade no conjunto das organizações de sistemas debilmente articulados e fragmentados (Lyles & Schwenk, 1992). A procura da verdade através da indignação e da crítica orientada para a inovação concede à universidade um carácter constituinte, pressuposto essencial para a produção de novos conhecimentos. Esta missão escolar concilia-se pouco com os processos decisoriais quase automatizados e ancorados na imposição racional burocrática. Fórmulas decisoriais adaptadas às contingências do contexto, ao voluntarismo ou mesmo ao determinismo dos seus atores compaginam-se melhor às organizações em que o sentido profissional contribui melhor para a geração dos resultados.

A invocação recorrente da ética não exime os processos decisoriais de sujeitarem-se a racionalidade limitada (Simon, 1997). Portanto, a ética enquanto “estudo de juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal” (Ferreira, 1998: 733), constitui portanto, uma construção social que tenta metodizar as noções do certo e do

errado, consoante os princípios básicos adotados por uma determinada sociedade. Uma eventual universalização da ética como mecanismo de controlo e de equilíbrio das decisões carece, por este motivo, de ajustes estruturais não apenas na dimensão da maximização dos resultados, como também dos fatores intervenientes nos processos da tomada de decisões que geram resultados.

O fato de a escola ser considerada o protótipo da metáfora da “anarquia organizada” em que, de acordo com Lima (1992: 72) “os objectivos são considerados pouco claros e conflitantes e as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas”, dá azo a prevalência do “oportunismo” (Demsetz, 1995) nas instâncias decisórias. A participação fluída que caracteriza a escola (Cohen, March & Olsen, 1972) representa a via formal e expressa para acomodar nas lógicas e nos mecanismos de participação, os autointeresses e motivações dos membros que metamorfoseiam as normas e as agendas formais e oficiais.

Uma hermenêutica sobre o processo de tomada de decisões no contexto da organização universitária atravessa impreterivelmente as concepções de autonomia. A autonomia como construção histórica com características culturais, económicas e políticas (Martins, 2002), é o pressuposto básico para que existam nas organizações, instâncias decisórias escapadas da verticalidade burocrática e que garantam a liberdade e a iniciativa dos membros de adotarem as regras de funcionamento conveniente para as organizações.

Os normativos a serem entendidos pela racionalidade weberiana, como instrumentos centrais em processos de tomada de decisões (Fonseca, 1998), a sua complexidade enquanto fator externo reside no contexto (Perrow, 1984). Este contexto seja interno como externo, a não ser nem uniforme nem estável, tão-pouco linear como o presságio da lei ou do decreto, faz com que no “plano da ação”, sugira-se aos decisores, o desenvolvimento de habilidades, competências e saberes relevantes. Este pressuposto vai permitir que a prevalência das regras formalizadas esteja acompanhada da interpretação dos atores, sobre os fenómenos que gera na organização e no contexto. Trata-se de um mecanismo de libertação mental dos atores, tendente a recriar aquelas regras omissas nos normativos mas que são relevantes para remover as dificuldades enquanto fatores inerentes ao trabalho (Amalberti, 1996).

A racionalidade burocrática concebe os normativos como instrumentos necessários para a resolução de problemas relacionados com as relações, funcionamento e estrutura das organizações e, as decisões são entendidas como mecanismos de resolução de problemas organizacionais. Deste modo, os normativos alcançam a categoria de decisão, cujos critérios nele expressos representam a sua forma constitutiva.

A tratar-se de uma decisão geradora de múltiplas decisões que enformam a estrutura e o funcionamento da universidade, o ECD enquanto decisão está de fato propenso aos condicionalismos de criatividade, inovação e imprevisibilidade contextual. Por exemplo, nem todos os candidatos à docência universitária formaram-se no mesmo contexto político e cultural, nem todos os candidatos sugeriram-se à formação, muitos eventualmente ter-se-iam focalizado no reconhecimento de *jure*, incidindo para os diplomas. Nem todos os decisores podem estar cômnicos sobre as suas responsabilidades decisoriais, eventualmente, uns poucos. A formação enquanto aquisição de habilidades e capacidades para discernir as matérias sobre as quais os sujeitos vão participar da decisão, não é uniformemente encarada e por isso é diversamente assumida.

O estatuto autonómico concedido à universidade sugerindo que, os mesmos atores ingressados por via do ECD sejam, imediatamente, os administradores e governantes da universidade justifica esta proposta de abordagem. Pois, qualquer que seja o impacto da imposição ou do condicionamento da universidade pela agenda estatal ou pelos interesses e vontades da comunidade envolvente dependem não só, da clareza do ECD como decisão e fonte das decisões subsequentes, mas grandemente do grau de discernimento e visão dos futuros decisores.

A configuração pluriparadigmática que é sugerida para esse trabalho assenta nas imagens organizacionais de Morgan (2007) e nos modelos organizacionais de Lima (1998), que se articulam com as manifestações da cultura organizacional de Martin (1992)³⁰ e com as lógicas de construção da cultura organizacional de Torres (1997). Esta concatenação de interpretações

³⁰ A autora defende que a Cultura Organizacional não se reflete uniformemente. Esta manifesta-se de três formas coexistentes: (i) integradora (expressão da racionalidade burocrática), (ii) diferenciadora (expressão do jogo político) e (iii) fragmentadora (expressão das identidades, paradoxos e imprecisões).

permite aferir que qualquer pretensão de adotar modelos de decisão, exclusivamente prescritivos e utilitaristas pode constituir-se num mecanismo tácito de bloqueio organizacional.

As organizações escolares ao constituírem, de acordo com Weick (1976), sistemas debilmente articulados e, de acordo com Cohen, March e Olsen (1972), anarquias organizadas com um elevado profissionalismo fragmentado em equipas, faz com que, na ação, os indivíduos se sintam de acordo com Martin (1992), ou pouco poderosos ou pouco capazes de contribuir intelectualmente para desestabilizar os discursos hegemónicos, devido a diluição do poder do líder no grupo e no meio.

Eventualmente a abordagem de Allison (1971)³¹ em relação aos modelos explicativos pertinentes na tomada de decisões políticas poderá ajudar melhor a avançar para o contexto da escola. Apesar de uma quase congruência com as imagens organizacionais, a sugestão permite confrontar estes modelos como o contexto organizacional da universidade, em que a par do determinismo normativista, os apelos à autonomia tentam eximir os interesses, as crenças, os oportunismos e as motivações dos membros.

3.1.1. Reflexões teóricas sobre o processo de tomada de decisões.

Ainda que, maioritariamente virados para a dimensão prescritiva, utilitária e de orientação funcionalista, os estudos sobre a tomada de decisões envolvem pressupostos de ordem intuitiva, emocional, de improvisação e do acaso, devido à complexidade da articulação entre o ideal e o real. Inúmeros esquemas sequenciais para ajudar a tomar decisões vêm sendo desenvolvidos por vários autores, incluindo as decisões informaticamente concebidas, as de natureza rotineira e apelidadas por “decisões inteligentes”. Este tipo de decisões é com frequência sustentado graças, nomeadamente ao,

“Efeito de Bandwaggon que acontece quando a minoria de um grupo é convencida pela maioria ou, pelo menos, quando a minoria suprime o seu ponto de visto” (Kayo & Sucurato, 1997: 54).

Funcionando como uma forma de censura o *bandwaggon* pode resultar contraproducente relativamente aos processos de previsibilidade, ou seja, da

³¹ O autor define três modelos, nomeadamente: o modelo racional, o modelo político e o modelo organizacional.

construção do futuro quando são requeridas de acordo com os autores, as “formas de pensamento heterodoxas e/ou audaciosas”.

Pereira (2008) esquematiza uma visão formal do processo de tomada de decisões da seguinte forma: (i) o reconhecimento e definição do problema, (ii) a avaliação da relevância do problema e prioridade, (iii) a tipificação dos métodos de resolução, (iv) a compilação da informação suficiente (v) a consideração das alternativas de solução, (vi) a escolha do curso da ação e (vii) a ação de controlo. No entanto, o autor não deixa de expressar as suas reservas quanto ao cumprimento desta sequência na prática - “os seres humanos são maus decisores se avaliados por este esquema sequencial.” (p.331).

Com certeza que qualquer pretensão prescritiva tendente a hierarquizar as fases do processo decisional pode constituir uma utopia já que, uma determinada fase decisional pode coexistir com os elementos das fases anteriores e/ou subsequentes. Esta situação fica a dever-se ao grau de construtivismo e de positivismo que as decisões possam impor aos atores num determinado ambiente organizacional.

No tocante aos fatores que tornam complexo o processo de tomada de decisões, Woods (1998) invoca três tipos: (i) os relacionados com o sistema, nomeadamente: o dinamismo, o risco, a incerteza e as exigências da tarefa; (ii) os relacionados com os operadores, como sendo: o número de agentes envolvidos e as relações hierárquicas entre eles; (iii) e os relacionados com as mediações institucionais que, compreendem a lógica do produto.

Se na perspetiva do sistema, a escolha da solução conveniente é determinada pela inconstância do ambiente externo, quanto aos operadores será pertinente o percurso socioprofissional dos membros a envolver no processo de tomada de decisões. Aumenta assim, a hipótese da redução das incertezas eventualmente impostas pelas demarcações hierárquicas e pelas lógicas funcionalistas. Clarificam-se as opções em termos de produtos almejados pela organização e até pelas congéneres circundantes. Esta caracterização ajuda a clarificar as comumente designadas por zonas cinzentas ou de sobreposição da missão com os objetivos, e estes com as especificidades motivacionais dos atores.

3.1.2. Génese e conceitos sobre a tomada de decisões

Os estudos sobre a tomada de decisão começaram não apenas como um campo de interesse dos psicólogos ou de cientistas comportamentais, mas também dos economistas, dos cientistas políticos, dos gestores, dos sociólogos e dos estatísticos. Até porque, os psicólogos surgiram tardiamente neste campo de investigação. Muito do que existe da teoria descritiva e trabalhos experimentais sobre o processo de tomada de decisões, terá sido elaborado por economistas, que desenvolveram a designada “teoria da escolha do consumidor” (Taylor, 1965).

O “*homo economicus*” ou ainda o “*homo politicus*” desenvolveu a “teoria da escolha do consumidor” que tratou de diferenciar as decisões, em (i) decisão sob certeza, (ii) decisão sob risco e (iii) decisão sob incerteza. A interconexão da temática com o estado psicológico e emocional dos atores, contribui para a personificação das decisões, refletindo obviamente, as opções para a prossecução dos resultados esperados com a materialização das decisões. A variação do conhecimento sobre as alternativas possíveis para cada decisão, incluindo a relação das alternativas com um conjunto específico de possíveis resultados circundantes, ajudam a compreender as lógicas da racionalidade limitada dos atores face aos processos decisoriais.

A abordagem do designado “homem certo” (Ramos, 1996: 33), o supostamente bem informado, sensível e racional, contrasta com a visão do “homem provável”, aquele que não acredita na linearidade progressiva das decisões. Pois, acredita que, ao existirem vários caminhos para atingir um fim, seja pouco provável que num “horizonte de acção” (Kaufmann, 1968) algo cerrado, o “homem certo” consiga superar a “decisão sob incerteza”, aquela que instiga teoricamente a probabilidade de alcançar os resultados específicos devido a imponderabilidade do contexto e aos múltiplos significados que uma decisão pode conter.

Para além do carácter prescritivo que os estudos precedentes atribuíram ao processo de tomada de decisão, Taylor (1965) considera que os estatísticos matemáticos, os analistas das operações, os cientistas de gestão e os economistas criaram modelos de orientação, como teoria de decisão estatística, programação linear e teorias de jogo, numa espécie de

instrumentos auxiliares ao processo de tomada de decisões. Os jogos, de acordo com o autor, não visavam prever o comportamento individual, mas serviam para definir a ótima opção estratégica nas diferentes circunstâncias de tomada de decisões. Esta abordagem contradiz a racionalidade limitada de Herbert Simon (1960) relativamente às opções possíveis que os gestores adotam para resolver determinados problemas, e com poucas possibilidades, senão mesmo nenhuma em que as suas opções podem ser ótimas.

Reconhecendo que o economista é racional por tender a ordenar debilmente os estados, ordenamento a partir do qual ele pode e faz as suas escolhas visando a maximização, Bentham & James Mill (1962) citados por Taylor (1965: 49) referenciam que “a meta da acção humana é procurar prazer e evitar a dor”. A tendência muitas vezes, ainda que não intencional de esquivar-se de tomar a consciência sobre a necessidade de decidir não deixa de constituir-se em outra forma tácita de decidir, já que, de acordo com Ramos (1996),

“A tomada de decisão não corresponde a uma atitude que ocorre em determinado momento. Ela resulta de um processo complexo que se foi construindo através das etapas sucessivas” (idem: 26).

As lógicas económicas clássicas, pela sua teoria de escolha do consumidor, serão alvo de críticas por parte de Herbert Simon (1960: 198), devido ao reducionismo de perceberem a tomada de decisões como a descrição dos decisores nas organizações. O autor observa também que, para a tomada de decisões torna-se útil a distinção entre o papel dos fatos e dos valores, não podendo portanto, no âmbito da tomada de decisões, estes dois fatores determinarem na mesma medida a geração dos resultados pretendidos com a decisão.

Taylor (1965: 48) acredita que o processo de tomada de decisões representa um processo de resolução de problemas e, simultaneamente, um processo de pensamento criativo sobre a resolução do problema. O autor acredita que, não raras as vezes, a criatividade vem sendo potencialmente definida como a única operação para a tomada de decisões. Na realidade, os processos importantes para a resolução de problemas são também importantes na tomada de decisões e exigem obviamente, o pensamento criativo. A distinção entre os três parâmetros (tomada de decisão, resolução de problemas

e pensamento criativo) é necessário que seja feita, não tanto, em termos de processo, mas substancialmente em termos de produto. A decisão tomada como produto pode resolver melhor o problema identificado, caso os atores tenham refletido criativamente sobre o problema, sobre as alternativas de solução e finalmente, sobre o significado da decisão no contexto interno e externo da organização.

De forma discricionária, pode-se perceber do autor que, se a criatividade consiste em pensar nos resultados éticos durante a geração das ideias, a resolução dos problemas decifrar-se-á como a forma de pensar focalizada nos resultados, e a tomada de decisão como processo de pensar nas alternativas possíveis para alcançar os resultados. Assim, tomar decisão será interpretado como o pensar criativamente nas opções possíveis para a resolução de determinados problemas, com vista a obtenção de resultados.

A sugestão de abordar estas três dimensões numa perspetiva não somente de processo, como também de resultados, representa uma apologia à racionalidade limitada de Simon (1989), já que, existem diversas vias possíveis para tomar uma determinada decisão. As vias vão desde a escolha das opções, ao controlo dos comportamentos alternativos, a par dos resultados desejados, por haver igualmente, a possibilidade de gerarem-se resultados colaterais social e organizacionalmente indesejados, aqueles que não tenham sido porventura ponderados. Por este motivo, Simon (1989: 4) entende que, “o gestor não maximiza, toma decisões que o satisfazem, descobre soluções aceitáveis para os problemas bem reais. Centra-se em alternativas satisfatórias.”

Como nem toda a satisfação perspectivada pelo decisor poderá representar na sua plenitude o interesse e a ansiedade dos restantes membros da organização, ou da sociedade em geral, os diagramas de análise de impacto³² definem as inúmeras possibilidades de efeitos resultantes duma opção pretensamente positivista ou construtivista, *a-priori*. A invocação de especialistas como forma de justificar a satisfação decisional absoluta é rebatida por Kayo & Surucato (1997: 54) admitindo que, “especialização é o

³² Os Métodos Activos de Identificação e Planificação Participativos contemplam o DRP (Diagnóstico Rural participativo), que tem como um dos instrumentos de análise o *diagrama de impacto*, através do qual, em forma de mapa conceptual, percebem-se os efeitos (negativos e positivos) de qualquer opção propositadamente tomada para mudar positivamente uma determinada situação (problema).

conhecimento do especialista que pode ser provado por demonstração ou por confirmação de terceiros.” Logo, se a comunidade visualiza defeitos na ação do especialista, o discurso ideológico não será suficiente para fazê-la acreditar de forma diferente do que é demonstrado.

A tomada de decisão, a resolução de problemas e a criatividade, são tidas como formas de pensamento. Apenas a dimensão empírica combinada à teoria geral do pensamento, são capazes de ajudar a precisar o grau de diferença ou de semelhança dos processos que envolvem estas formas de pensamento (Taylor, 1965: 48). As formas de pensamento não deixam de estar relacionadas com a diferença de tradição que enforma, segundo Ouchi (1986)³³, as tipologias de organizações em A, J, X e Z, por estas, representarem formas organizacionais das sociedades, que expressam a identidade organizacional enquanto forma de expressão do poder.

A frequência com que se abordam os processos de tomada de decisões nas organizações reflete a estrutura profunda das sociedades, devido ao fato destas mesmas organizações tenderem a representar *fenómenos* culturais, como sustentam Smircich (1995) e Morgan (1996). Estes autores admitem que tanto as organizações, como a gestão, estão igualmente, elevadas à categoria de valor cultural, por representarem a expressão simbólica do social, do económico, do tecnológico e também do político das sociedades.

Se na tomada de uma determinada decisão, as organizações do tipo A privilegiam como bases, a adaptação natural às condições de heterogeneidade, à mobilidade e ao individualismo, esta decisão, em organizações do tipo J, poderá constituir-se numa expressa falta de ponderação e de racionalidade por não ter-se centrado na homogeneidade, na estabilidade e no coletivismo. Uma decisão tomada nas organizações enformadas pela teoria Y, que reconhece as pessoas como responsáveis e trabalhadoras e que para elas, apenas o apoio é requerido, esta decisão será para as organizações da teoria X, uma aberração, dispêndio de tempo e um contra censo, por esta teoria considerar as pessoas de preguiçosas, irresponsáveis e só vigiadas são capazes de produzir resultados.

³³ O autor desenvolveu em sua obra *Teoria Z* rótulos, tipificando as organizações, como base para a distinção entre a Teoria X e a Teoria Y de administração de Douglas McGregor.

Se para as organizações do tipo A, o anúncio de despedimento representará o efeito dum pensamento natural de mobilidade social, em organizações “do tipo Z que tendem a ter um sistema de emprego a longo prazo, muitas vezes para toda a vida” (OUCHI, 1986: 73), será evidentemente uma fatalidade social. Em suma, o processo de tomada de decisões nas organizações é profundamente condicionado pelas especificidades culturais das sociedades e é por sua vez, condicionador do meio envolvente.

As abordagens prescritivas e funcionalistas não cessam em receitar os mecanismos de tomada de decisões para a resolução de problemas, mas no limite, nunca se escaparam da armadilha de metamorfosearem a organização às limitações dos seus teorizadores, em termos de liberdade, habilidades e competências, com o medo de serem vítimas das suas próprias receitas. A este respeito Wilson (1993: 27) testemunha que,

“Muitos especialistas de desenvolvimento organizacional podem dar exemplos de gestores seniores que tentaram introduzir a mudança e se viram eles próprios sem emprego seis meses depois.”

Deste modo, a ligação dos decisores às suas aspirações, interesses e motivações não deixam de condicionar as opções que têm de tomar no âmbito do cumprimento da missão oficial das organizações. Há neste caso, uma evidência de conflito permanente entre a decisão requerida e a racionalidade do decisor ancorado no seu *ethos*, o que não deixa, de certa forma, de coartar a sua liberdade individual.

Ouchi (1986: 67) considera que, “[...] a liberdade individual existe somente quando as pessoas subordinam de boa vontade seus interesses próprios ao interesse social”, entendendo que, tal deve constituir o padrão de vida do sujeito visando recriar a sua liberdade prévia em relação aos eventuais condicionalismos nas decisões futuras. Tomar decisão requer ter poder (cognitivo, autoritativo e material) e é esse poder que vai expressar a liberdade dos sujeitos decisores.

A subordinação dos interesses individuais aos coletivos, conforme referencia Ouchi (1986), consiste na assunção de um posicionamento ético que, convocando Estêvão (2012: 205-206) permite reaprender a depender dos outros, sem transformá-los em escravo, mas partilhando o poder com eles; aprender a cooperar, a partilhar, a respeitar diferenças, a ser solidário, a ser

tolerante; promover a confiança sem criar barreiras e fomentar a reciprocidade e a justiça do reconhecimento. Não será certamente, por uma farsa individual e/ou coletiva que se invoca a vida social enquanto desenvolvimento lógico de conceitos ideais, mas um conjunto de implicações de responsabilidade e de responsabilização que se impõem aos decisores, em relação às margens autonómicas decisionais que lhes são reservadas.

De acordo com Meny & Thoenig (1992), os sujeitos que decidem são os detentores do verdadeiro poder. Este fato não deixa, eventualmente, de implicar a compenetração à tradição, como argumenta Dahl (1963), que o decisor não está só e nem é onipotente, é pois, condicionado pela sociedade circundante e sujeita-se ao jogo da sociedade política.

A relativa liberdade do decisor é consequência imediata do pluralismo do jogo político e da dimensão difusa do poder que Meny & Thoenig (1992) acreditam constituírem-se em variáveis que sujeitam a decisão pública aos compromissos múltiplos. Na mesma dimensão, estes autores assumem que, “[...] a estrutura organizacional é contingente às pressões e incertezas ambientais” (idem: 37). A correlação dos processos e a expressão dos interesses das forças de influência interna e externas às organizações representam os elementos condicionadores do posicionamento dos decisores organizacionais. Contudo, a possibilidade de encontrar-se um decisor autónomo, pode ser entendida como mera percepção ilusória da estrutura e do funcionamento organizacional, pelo fato de o decisor fazer parte do conjunto de processos interativos da sociedade que, através de diferentes finalidades, foi institucionalmente aceite para aquela posição e busca objetivos globalmente definidos pela sociedade. Sem contudo descuidar a satisfação dos interesses e motivações dos grupos hegemónicos que o aceitaram.

A hibridação feita por Goergen (2008) em relação a narrativa prática da justiça e a narrativa teórica do discurso científico encontram no Estado de tendência rousseuniana (vontade geral ou de bem comum), o ponto de unidade, cujo propósito é de legitimar o Estado através dos seus órgãos executivos. Como as estruturas são integradas por entes culturais com interesses, motivos e aspirações próprias, nunca deixarão que estas se livrem da armadilha inconsciente de condicionarem a autonomia e a liberdade decisionais. Pois, apesar de tudo, constituem igualmente os componentes

necessários para testar o grau de objetividade decisional com vista a busca da verdade para a inovação contínua.

3.1.3. Modelos de tomada de decisão

Young (1966: 7) conceptualiza o modelo de tomada de decisão como “uma construção, ou representação que mostra como as decisões devem ser tomadas” e prossegue fazendo analogia às leis constitucionais, como sendo outro tipo de modelos de decisão. Um modelo racional, cuja reflexão para os atores organizacionais pode considerar-se como exclusivamente instrumental, já que, o sistema planificado do curso normativo não alcança na plenitude as racionalidades políticas e culturais das sociedades.

Com a atenção focalizada para a dimensão prescritiva do processo de tomada de decisões, Taylor (1965: 49) define dois modelos: (i) o modelo normativo e (ii) o modelo descritivo. O primeiro é guiado pela racionalidade burocrática assente na prossecução de objetivos claros, cuja visão instrumental referencia para os decisores, a melhor forma de atuar. O modelo descritivo, parte do princípio de que os acontecimentos precedentes serviram até então, de lição para os decisores, e a partir dos quais, simula-se um comportamento adequadamente possível em situações subsequentes.

Recenseadas as ideias dos vários autores, nomeadamente: Taylor (1965), Sfez, Allison (1971), (1984), Dahl (1963), Laroche (1994), Wilson (1993), Roy (1985), Meny & Thoenig (1992), Ambrósio (1987), Simon (1989), Fonseca (1998) e Ramos (1996), percebe-se que decidir é *escolher a alternativa que leva a ação*. No entanto, o dilema para a concretização desta escolha prende-se com o saber se existe um paradigma único de decisão num contexto organizacional escolar, no caso específico deste estudo, a universidade.

Os estudos precedentes que apontam para a coexistência de diferentes paradigmas de análise organizacional — a exemplo das imagens organizacionais (Morgan, 2007)³⁴ em que se insere a escola como organização formal e como ação organizada (Lima, 2008), dos modelos organizacionais

³⁴ O autor apresenta as organizações como: (i) cérebros processadores; (ii) sistemas de governo; (iii) fenómeno cultural; (iv) sistemas auto-reprodutores; (v) sistemas de dominação.

(Lima, 1998)³⁵, das metáforas de organização como sistema de cooperação e arena de conflitos (Pereira, 2008), das configurações de justiça nas organizações (Estêvão, 2003)³⁶, entre outros —, permitem compreender a limitada possibilidade de existir nas organizações modelos únicos para a construção das decisões.

Esta enunciação vai de encontro com os argumentos daqueles autores que, mesmo acreditando na preparação científica das decisões, entendem que ela não poderá ser substituída na totalidade por mecanismos puramente lógicos (Kaufmann, 1981). O autor interpreta que a dificuldade para decidir tem a ver com a complexidade do mundo moderno, e que,

“No meio dessa complexidade, estamos mais ou menos condicionados a ela, mas nossos embaraços começam quando as circunstâncias geram decisões cujas consequências consideramos importantes. Compreendemos, então, que, para resolver problemas complexos, o número de soluções possíveis é tal que uma simples declaração de preferência é inadequada” (p. 14).

Esta abordagem indicia de alguma forma, que a formulação de um modelo de decisão é também condicionada pelas decisões externas à organização e às múltiplas soluções, que possam existir para resolver problemas complexos e fluídos.

Apesar da multiplicidade de condicionalismos, os indivíduos, os grupos aleatórios, ou as organizações não deixarão de concetualizar paradigmas decisoriais como modos de controlo cognitivo que os atores utilizam com vista a prossecução das tarefas subjacentes ao mandato social das organizações. Na prática, as razões que levam os atores a decidir refletem, interpretativamente, para além das lógicas instrumentais (estrutura, sistemas e objectivos), àquelas de ordem psicológica (capacidades, expectativas, habilidades, interesses e motivos). Esta aferição permite de algum modo, caraterizar a tomada de decisão como uma variante social complexa que, segundo Perrow (1984), é externa ao ator mas faz parte do contexto organizacional. Esta situação justifica a conceção ainda que por via de mapas concetuais, das lógicas, processos e envolvências decisoriais em forma de modelos ou paradigmas.

³⁵ O autor apresenta como modelos interpretativos organizacionais, nomeadamente: (i) burocrático, (ii) político, (iii) “anarquia organizada” e (iv) o subjectivo ou cultural.

³⁶ O autor identifica três formas de expressão de justiça: a dimensão universalista (todos conforme a lei), pluralista (todos conforme suas particularidades) e radical (todos sem dominação e sem exclusão desde a situação inicial dos seres, à situação intencionalmente pretendida).

Por fazer parte do contexto organizacional, a complexidade só pode ser transposta articulando as lógicas instrumentais com as psicológicas, evitando confundir a complexidade com a dificuldade. Amalberti (1996) referencia que a dificuldade está intimamente relacionada com o trabalho e que, para vencê-la requer exclusivamente as competências, habilidades e saberes dos atores organizacionais. Woods (1998) enuncia como fatores de complexidade decisional nas organizações, as características do sistema, as características dos atores e as características das interfaces.

As primeiras compreendem a estrutura formal definida por regras e normas orientadas para a ação, nas quais podem-se perceber o dinamismo, o risco, a incerteza e as exigências. As características dos atores expressam para além das qualidades, motivações e habilidades, a quantidade e as relações hierárquicas na estrutura e na ação³⁷. As características das interfaces vão representar não só a qualidade dos objetivos e dos resultados, como também a forma da sua demonstração e a dinâmica com que a sua qualidade é monitorada.

Quando as complexidades são intencionalmente levadas para o interior das organizações (participação dos atores do meio), no âmbito da tomada de decisões coletivas, pode permitir um rápido aprendizado da organização não só em relação às características das interfaces, como também dos atores e dos sistemas. A este respeito Woods (1998) descreve o seguinte:

“Os artefactos enformam a cognição bem como a colaboração muda as perspectivas preconcebidas, já que, os resultados e os protótipos simbolizam apenas as hipóteses sobre o que pode ser útil.” (p.170).

Em processos decisoriais o determinismo da utilidade é relativizado para salvaguardar as diferentes perceções dos atores, já que cada membro na organização é uma criação social e, como tal, representa uma agência de experiências e vivências. Assim, quando chamado a tomar decisões ou a participar dos fóruns decisoriais, o sujeito não deixa de fazer jus a sua liberdade mental e social ancorada na sua trajetória socioprofissional.

³⁷ De acordo com a técnica de diagrama de VENN ou organigrama de interação do método de Diagnóstico Rural Participativo (DRP) da família dos Métodos Activos de Identificação e Planificação Participativos (MAIPP), as relações hierárquicas na estrutura e na acção diferenciam-se de acordo com os interesses e perspectivas das correntes hegemónicas. Ou seja, apesar de o Vice-Reitor constar no organograma formal como o a seguir ao Reitor, na acção, no quotidiano e nas respostas correntes da universidade ao contexto, a figura mais próxima do Reitor pode ser o director de uma divisão, faculdade ou departamento.

Ramos (1996: 26) defende que, “sem um primeiro elemento da estrutura da tomada de decisão – a consciência da necessidade de decidir, não é possível iniciar o processo.” Decidir é um ato humano e social, independentemente do fator que estará na origem do despertar da consciência para decidir (cognitivo, psicológico, experimental, do acaso, sistemático). A existência de múltiplas fontes inspiradoras da necessidade de decidir reforça a ideia da impossibilidade de se advogar a racionalidade máxima das decisões. Por este fato, essas se tornam mais complexas quando são grupais ou organizacionais, porque a mobilização do potencial decisório de cada ator envolvido no processo decisional requer algum horizonte de ação e um sistema organizacionalmente estruturado para a participação.

Algumas etapas formuladas por Ramos (1996: 26) em relação ao processo de tomada de decisões compreendem: (i) a identificação das situações sobre as quais tem que se decidir, (ii) a consciência sobre os problemas a resolver e, (iii) as oportunidades e ocasiões a ter em conta para decidir. Pese serem necessárias, estas etapas não serão ainda suficientes para conceber um modelo decisional uniforme, trata-se apenas de uma espécie de mapa conceitual, suscetível de ser influenciado pelas vivências e experiências profissionais dos atores e das características das organizações. Nos processos decisoriais organizacionais é impensável ignorar a interferência dos fatores externos à organização, bem como a própria reação do ambiente em relação às opções organizacionais.

A organização não sendo um assimilador perfeito dos decretos e leis, mas “um fenómeno cultural que varia de acordo com o estágio de desenvolvimento e da sociedade” (Morgan, 2007:116), chama-se a atenção para a impertinência de validar uma decisão anterior, em um momento subsequente da história de uma sociedade, pois as racionalidades e as hipóteses de utilidade que haviam legitimado aquela decisão terão variado. E partindo do princípio de que “a cultura varia de uma sociedade para a outra [...] isto ajuda a compreender variações nacionais nas organizações em diferentes países.” (idem). Refutando igualmente o mimetismo decisional de um Estado nacional para outro, ainda que em organizações análogas.

Desde a concepção Tayloriana à metáfora do *caixote de lixo* de Cohen, March e Olsen, o reflexo das imagens organizacionais (da racionalidade

burocrática à “anarquia organizada”) no processo de tomada de decisões e, concomitantemente, a elevação desse processo à categoria de *indicador forte da representação organizacional*, permitem interpretar a convenção de modelos de tomada de decisões, tendo em conta as múltiplas racionalidades organizacionais.

Cada modelo decisional mentalmente esquematizado, não será único em termos de componentes constitutivos. Em determinadas circunstâncias obrigarse-á a convocar elementos de outros modelos para corporizar as decisões requeridas e porque decidir é administrar, é governar e é organizar. Neste sentido, Morgan (2007) chama a atenção para o seguinte:

“Organizações são sistemas abertos que necessitam de cuidadosa administração para satisfazer e equilibrar necessidades internas, assim como adaptar-se a circunstâncias ambientais. [...] Não existe a melhor forma de organizar. A forma adequada depende do tipo de tarefa ou do ambiente dentro do qual se está lidando ” (p. 53).

Esta lógica apontada pelo autor identifica-se com a ideia da racionalidade limitada, já que a forma de organizar a construção de sistemas organizacionais satisfatórios é sempre a possível. Há portanto, vários critérios de base para percecionar os modelos decisoriais possíveis no interior das organizações, essencialmente nas organizações escolares, devido à sua complexidade tão bem desvendada pela imagem de organização “debilmente articulada” (Weick, 1976). Ou seja, “a escola não representa a mesma realidade para todos os seus atores” (Bush 2002: 24).

De acordo com este autor, a *interpretação*, a *experiência* e o *contexto* constituem os principais argumentos que sustentam a tendência académica de gerar, com base nas práticas dos atores em diferentes contextos organizacionais, os modelos interpretativos. Ao destacar as seis teorias de gestão educacional, o autor fá-las equivaler aos modelos decisoriais e indexa-os a formas próprias de expressão da autoridade, nomeadamente: (i) modelo decisional racional – autoridade profissional/ocupacional; (ii) modelo decisional político ou negocial – autoridade cooperativa; (iii) modelo decisional cultural ou subjetivo – autoridade comportamental expressa pelos valores e crenças, e pelo exemplo dos heróis e líderes; (iv) modelo decisional da ambiguidade ou anárquico – autoridade individual; (v) modelo decisional colegial – autoridade pericial.

Tenderá a ser a autoridade expressa pelo modelo decisional a fonte de legitimidade das decisões que se tomam. Há assim, a pouca possibilidade de os processos *a posteriori*, assegurarem a eficácia das decisões, mas a assunção de modelos convenientes e contextualizados pelo tipo de autoridade que aportam. A esta realidade organizacional adiciona-se a virtude que o modelo decisional aporta enquanto opção consciente para assegurar o funcionamento das organizações como sistemas sociais.

Ellström (1983) associa a cada modelo decisional, uma qualidade caraterizadora específica, como sendo: (i) modelo racional à verdade; (ii) modelo do sistema social à confiança/acreditar; (iii) modelo político ao poder e (iv) modelo da ambiguidade à “loucura”. Deste modo, as interpretações que se fazem sobre os efeitos das decisões geradas com a aplicação de um ou de outro modelo decisional dependerão em grande medida da apreciação que se fizer destas qualidades associadas.

Autores subsequentes como Fonseca (1998), Allison (1971) e Costa (1996), mencionam e desocultam os mesmos modelos com um ou outro avanço entre eles, mas destacam os modelos: racional, político, de sistema social e da “anarquia organizada”, coincidindo com as imagens interpretativas organizacionais.

No presente trabalho são sugeridos o modelo racional, político, cultural, anárquico e colegial, articulando-os com as manifestações da cultura organizacional desenvolvidas por Martin (1992), como forma de desocultar a dimensão pluriparadigmática que sustentam os processos de decisoinais nas organizações escolares.

A. Modelo racional decisional

Este modelo pressupõe haver “clareza e lógica de relações entre problemas e soluções” (Bush 2002), admitindo uma hierarquia linear que vai desde a perceção dos problemas à monitoria e avaliação das estratégias definidas para solucionar estes mesmos problemas. Esta caraterização resulta do fato de o modelo assumir “as organizações como instrumentos propositados (meios) para alcançar os objetivos ou as intenções de grupos hegemónicos” (Ellström, 1983: 232). O modelo faz perceber uma gestão intencional e

estruturada dos comportamentos e decisões através de normas e regulamentos em detrimento da iniciativa pessoal.

Há uma imposição genérica às organizações escolares da lógica taylorista enformada pelos princípios da administração científica, que esbarra com o caráter problemático, a pouca clareza da tecnologia e a participação fluída que caracterizam a escola (Cohen et al., 1972). Assumindo as normas e os regulamentos como a via fácil de gerir os processos organizacionais, o modelo racional trata de homogeneizar as construções sociais. Sfez (1984: 24) considera que a racionalidade “é a ordem das causas. É um comportamento racional que realiza os fins com o mínimo de esforços e o máximo de eficácia”. No entanto, a dominação racional tende a ser eficaz por um período bem determinado e em circunstâncias relativamente estáveis. Bush (2002) considera que,

“In practice, rational approaches may be difficult to sustain, particularly in periods of rapid and multiple change” (p.19).

Deste modo, o modelo racional não pode ser perspetivado em contextos de mudanças frequentes. À medida que os atores sociais forem ganhando consciência sobre a sua alienação pela “ditadura” normativa e descubrem que este modelo coarcta a humanização das interações sociais, limita a iniciativa e a criatividade pessoais, os atores organizacionais começam então a condicionar o cumprimento dos objetivos das respetivas organizações.

Trata-se de uma teoria que embaraça as liberdades e visões de alguma parte dos atores organizacionais e encoraja a centralização e a impessoalidade do processo de tomada de decisões por via de decretos e leis. De sublinhar que, com frequência, as decisões que validam os contextos organizacionais (interno e externo), incluindo a mobilização das sensibilidades humanas (internas e externas), raramente resultam em menor esforço. Um risco que a “dominação racional-legal” (Lima, 2011) contorna com maior facilidade por via do império da lei (decretos, ordens de serviço e despachos), como se nas organizações, alguns tivessem o direito natural de decidir e outros remetidos eternamente a executar e a cumprir as decisões dos primeiros.

Este modelo de decisão reflete a escola tradicional enformada pelas teorias de Max Weber (racionalidade burocrática), por princípios de Taylor (organização científica do trabalho) e pelos princípios de Henry Fayol

(princípios gerais da administração), em que a escola é comparada à uma máquina perfeita ou a uma empresa. A salvaguarda deste modelo passa evidentemente, por transformar a escola num “locus de reprodução normativa” (Lima, 1998), enquanto instrumento burocrático mais importante para efetivar os pressupostos deste modelo decisional.

A extrapolação acrítica deste modelo para as organizações escolares apresenta como principal ponto fraco, a orientação para a “prestação de contas às hierarquias superiores como tão mais importante que a responsabilidade em relação aos clientes tais como estudantes e encarregados de educação” (Bush, 2002: 19). O modelo racional decisional representa para as organizações escolares, um isomorfismo às lógicas racionais weberianas, assentes em normativos que se impõem como modelos de tomada de decisões irrepreensíveis, apesar do seu centralismo e controlo. Exime-se da lógica de que “quando o controle é acentuado em detrimento do consenso, frequentemente consegue-se mais, pelo menos a prazo curto, mas a resistência se acumula e a insatisfação é elevada” (Etzioni, 1974: 27).

Os problemas organizacionais são fluídos, os atores têm a obrigação de pensar frequentemente de forma criativa para resolver cada um dos problemas à sua dimensão e natureza, requerendo para o feito, tomar decisões com alguma regularidade, o que é pouco provável quando as leis constituem-se em modelos decisoriais preferenciais.

A previsão, a organização, o comando, a coordenação e o controlo concebidos por Fayol (1984) tornam o processo decisional nas escolas bastante mecanicista. A decisão assente nestes princípios ignora as diferentes perceções que os atores têm sobre a escola, anula as culturas societais e inibe a multiplicidade de líderes que estejam fora dos níveis hierárquicos racionalmente confirmados – dá primazia a manifestação integradora da cultura, partindo do pressuposto de que todos são unânimes à estrutura e ao funcionamento da escola. Não foi sem razão, que Sousa e Santos (1985) teria referenciado que,

“A nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.” (p. 3-22).

Tal terá feito prevalecer a imposição do ponto de vista dos mentores ou das hierarquias superiores³⁸, tendendo efetivamente, à geração de consensos artificiais com pouco ou sem significado social.

Um modelo decisional racional tende a mobilizar funções numa perspectiva de hierarquia e, porventura, não há preocupação em saber se as hierarquias possuem o conhecimento relevante sobre a matéria para a qual irão decidir. O modelo supõe que cada figura hierárquica tenha ocupado o posto por via da experiência e do conhecimento.

Perante este fato, Guerra (2002: 23) invoca a “perversidade na organização escolar”, focando “a discrepância entre o dizer e o fazer, que origina o falso discurso”. Admite-se então que na escola, nem sempre tem-se podido articular convenientemente o percurso socioprofissional dos professores para as funções gestionárias, redundando no dilema de *conhecidos não conhecedores*, em detrimento de *conhecedores não conhecidos*. Portanto, as leis e decretos dissimulam bem este clima organizacional.

O processo de tomada de decisões como anteriormente referenciado, exige dos decisores a informação suficiente sobre o assunto, o domínio dos problemas subjacentes e a projeção de múltiplas soluções possíveis. No entanto, estes pressupostos tendem a ser limitados pelo princípio de hierarquia, de disciplina, da uniformização, do menor esforço e da máxima eficácia, porque a rede social e as relações sociais na escola, são hipoteticamente substituídos pelos organogramas. A impessoalidade das decisões ancoradas neste modelo faz crer que a estrutura e os decretos são consensuais, claros e objetivos e afastam a possibilidade de as diversas manifestações culturais coexistirem.

Objetivando o nível observável e conscientemente elaborado pelas organizações, este modelo compromete-se teoricamente a decidir sobre a cultura organizacional. Trata-se de um determinismo funcionalista que tende a elevar a cultura organizacional à categoria organizacional gerível, quando na prática está-se apenas perante uma das várias manifestações culturais – manifestação integradora (Martin, 2001: 152). De acordo com a autora, esta manifestação admite que as “metas são a aprendizagem e a conformidade”,

³⁸ Nas universidades, esta hierarquia é comumente detida pelos membros detentores de certificação acadêmico-científica formal, que no exercício do poder autoritativo convocam com frequência as racionalidades científicas, evidenciando em simultâneo o seu poder cognocrático.

em que “a subcultura pode representar o todo” e com o “carácter unificado e constante”, convencionando cada membro da organização como um membro da cultura. A essência desse modelo de decisão é salvaguardada pelas dimensões normativa e prescritiva da estrutura organizacional.

Das caracterizações feitas por Fonseca (1998), percebe-se que o modelo é utilitário e permite tomar decisões de forma clara e baseadas nos objetivos e na tecnologia organizacionais, mediante processos transparentes que valorizam as tarefas e a estrutura organizacional. No entanto, esta premissa só pode ser possível havendo por parte dos gestores de topo (reitor e decanos), competências profissionais irrepreensíveis, uma identidade tenaz de impulsos burocráticos, bem como a “ausência de oportunismo e com racionalidade plena” (Zylbersztajn, 2002: 131). Uma situação que de acordo com o autor só pode acontecer num mundo utópico, ou entendendo-se neste trabalho, como mera miragem ideológica.

Abordagens contrárias refletem que a dimensão burocrática vem sendo insistentemente apelada por gestores de topo quando profissionalmente pouco capazes. Adota-se o autoritarismo que, com alguma frequência, caracteriza as organizações que, por via da centralização do poder no topo da hierarquia, exerce a autoridade para baixo impondo a homogeneidade, disciplina e consenso, para evitar que as racionalidades que ancoram as decisões sejam objeto de escrutínio e desconstrução pelos membros.

Noutra dimensão, admitindo as organizações escolares como um “*locus de reprodução*” (Lima, 1998), a prevalência do modelo decisional racional, pelo seu enfoque normativista, impele tendencialmente os atores à heteronomia ou à anomia decisional, respetivamente. No primeiro caso, sujeitam as decisões organizacionais ao posicionamento dos órgãos da administração central (Barroso, 1996) e, no segundo, geram normas pouco claras e descomprometidas (idem), criando um fosso de *não lei mas é lei*. Em ambos os casos, a organização é facilmente capturada para fins particulares dos grupos hegemónicos que alegam nalguns casos, orientações superiores e noutros, as leis, com vista a limitar o debate tendente a definição de estratégias úteis no “plano da ação”.

O resultado do modelo racional decisional está estritamente relacionado com o controlo e o consenso, como referencia Etzioni (1974):

“Quando o consenso se acentua mais do que o controle, consegue-se menos, mas os servidores apoiam mais decididamente o sistema. Quando o controle é acentuado em detrimento do consenso, frequentemente consegue-se mais, pelo menos a prazo curto, mas a resistência se acumula e a insatisfação é elevada” (p. 27).

A acentuação da resistência e da insatisfação estará relacionada com a escassez da clareza e da transparência nos processos decisoriais, motivada pela impessoalidade das regras e regulamentos. Não tardará para que se gerem hostilidades, devido ao acúmulo de desconfiança e do desconforto.

No seu esquema cartesiano, Sfez (1984: 24) distingue três componentes constitutivas principais da decisão, nomeadamente: (i) a linearidade, (ii) a racionalidade e (iii) a liberdade. A compreensão do processo de construção de uma decisão assenta nestes fatores que vão determinar simultaneamente, o estado comportamental, emocional e o poder dos decisores.

Enquanto a racionalidade expressa a ordem das causas para a adoção de um comportamento tendente ao menor esforço e a máxima eficácia, a liberdade representa o poder do sujeito de decidir, pressupondo a existência de um sujeito criador e escassamente condicionado pelo seu percurso socioprofissional e ético. Já a linearidade, de acordo com o autor, pode ser compreendida a partir de uma representação gráfica em linha reta, legendada hipoteticamente neste trabalho, da seguinte forma:

- O ponto PD constitui o projeto ou o desejo sugerido a realizar, e é o extremo inicial do processo decisório. O ponto SPD constitui a satisfação desejada com a prossecução do projeto ou desejo, e é o outro extremo do processo. Há entre os dois extremos PD – SPD, uma sucessão de ações deliberativas designadas por D e outras ações executivas designadas por S. Os dois tipos de ações (deliberativas e executivas) não terão obviamente o mesmo significado para a satisfação desejada. Podem representar travagem ou facilidade para a concretização da missão organizacional, apesar de nunca serem tomadas para fins tendencialmente negativos.

O autor considera que nos processos organizacionais a ausência da satisfação de projetos ou desejos organizacionais (SPD) é uma “veleidade” e a transição direta do projeto ou desejo (PD) à sua satisfação (SPD) é uma “estupidez”. O autor entende que parar na deliberação (D) é um “intelectualismo aberrante” que deve ser repellido. Assim, toda a deliberação

está sujeita a decisões estratégicas que permitam executá-la com vista a validar os seus efeitos, em oposição ao frenético racionalismo legislativo.

O fato de a racionalidade burocrática centrar-se nas hierarquias e funções como relevantes para tomar as decisões organizacionais pode mitigar a negociação, inibindo as contribuições fora das hierarquias de topo e fora das funções estruturalmente relevantes. Drucker (1986) faz a seguinte reflexão:

“O que é apontado à maioria dos gestores são os ‘problemas’ – especialmente em áreas em que o desempenho se encontra com valores abaixo dos esperados - o que quer dizer que os gestores tendem a não ver as oportunidades” (p. 169).

O fato de alguns membros com opiniões ainda que contrárias às dos grupos hegemónicos não fazerem parte das instâncias decisórias executivas ou legislativas, reduz de alguma forma o potencial de resposta organizacional – perdem-se as oportunidades.

B. Modelo político decisório

Longe de ver as organizações como máquinas, Morgan (2007: 19) enfatiza a forma como elas influenciam virtualmente cada aspeto da existência humana. Pois, as organizações são em si, uma das formas de expressão da própria humanidade para a “prossecução de objetivos e propósitos coletivos” (Ball, 1993: 73). As organizações enquanto instrumentos de gestão, de acordo com as lógicas funcionalistas (Johnson, 1997: 163), expressam a ordem social, no sentido da coesão social. No entanto, a ideia de fragmentação e divisão em grupos enunciada por Morgan (ibid), tende a contrapor a interpretação das lógicas funcionalistas, já que de acordo com o autor,

“as Organizações são minissociedades que têm os seus próprios padrões distintos de cultura e subcultura. [...] pode ser grandemente fragmentada, dividida em grupos que pensam sobre a realidade de formas muito diferentes, tendo diferentes aspirações a respeito daquilo que a organização deveria ser.” (p. 125).

O fato de os diferentes grupos organizacionais pensarem de forma diferente e terem aspirações também distintas, ajuda a compreender que a dimensão política corporiza até certa forma, o aspeto cultural nas organizações. Pois, os grupos ao pensarem de forma diferente sobre a realidade apoiam-se em seus valores, crenças, ritos e heróis (expressam as culturas societais), que ancoram os seus comportamentos, atitudes e interesses que potenciam os conflitos na organização. Deste modo, as lógicas decisórias a serem definidas tendem a

salvaguardar quer a dimensão cultural, quer a política, independentemente se a organização é formal ou informal.

As organizações sendo formais³⁹ ou informais⁴⁰, todas constituem organizações sociais complexas, nas quais o processo de tomada de decisões combina os objetivos organizacionais com o estar e o sentir da componente humana, interna e também externa à organização, independentemente do grau de formalização e formalidade organizacionais.

Relativamente ao grau de formalização, um aspeto marcante do processo de tomada de decisões para as escolas é a sujeição à administração pública (estatal ou privada, direta ou indireta). Mesmo tendo arreigado pela lógica do controlo social, uma administração centralizada e concentrada, as dinâmicas socioinstitucionais das escolas e essencialmente da universidade, foram sugerindo aos Estados, a adoção de uma administração tendencialmente descentralizada e desconcentrada. Emergindo deste modo, o instrumento potencialmente irrepreensível da administração descentralizada -, a “autonomia”, que dará lugar a existência da escola “como uma instância (auto)organizada para a produção de regras.” (Lima, 1991:45).

Fazendo uma extrapolação aos estudos sobre a emergência do fenómeno “autonomia das escolas” básicas e secundárias desenvolvidos por Barroso (1996), Sarmiento (1999), Popkewitz (1999), Weiler (1999), Martins (2002), Torres (2011) e Lima, (2012), enquanto mecanismo organizatório tendente para a tomada de decisões participativas e negociadas, percebe-se que há uma forte influência da “uniformidade do *fora*” (Torres, 2011, *Itálico da autora*). No entanto, para o caso concreto da universidade, o nível e o conteúdo decisórios estão “dentro”, a “uniformidade do *fora*” reflete-se essencialmente sobre os usos e desusos das decisões autonomamente tomadas.

Apesar de a universidade apresentar-se como a detentora do legado legítimo da gestão autonómica, como referencia Lima (2012),

³⁹ Organizações formais, aquelas “estruturadas em torno de metas específicas e [...] dirigidas de acordo com as normas estabelecidas de forma clara e rigidamente impostas (Johson, 1997: 163).

⁴⁰ Organizações informais, aquelas decorrentes do “conflito cultural e de interesses [...] que contribuem para a auto-organização” (Bresciani, 1999: 2).

“University drew up their internal statutes and regulations through assemblies of representatives and, in accordance the compulsory provisions in the University Autonomy Act, put in place a number of key bodies for internal self-governance” (p. 293).

as estruturas-chave para assegurar o auto governo da universidade não deixam de ser influenciadas pelo determinismo do sistema político, relativamente à construção social caracterizada pela participação fluída e pouca clareza da tecnologia e dos objetivos (Cohen & March, 1974). Esta realidade acentua os conflitos e a multiplicidade dos interesses nas instâncias orgânicas e inorgânicas de tomada de decisões. Pois, “as pressões externas constituem um bloco normativo e cultural monolítico expresso por regras formais de alcance nacional” (Torres, 2011: 94), apesar de serem influenciadas localmente.

A ideia de “*autonomia em acção*” (idem, itálico da autora) como a praticidade quotidiana dos membros organizacionais que constroem e conferem significados para a autonomia universitária vai implicar: (i) a necessidade da descentralização e redistribuição da autoridade (Weiler, 1999), (ii) o desenvolvimento da autonomia individual (Barroso, 1996), (iii) a desocultação dos efeitos ideológicos subsumidos nos valores e interesses inerentes à autonomia (Sarmiento, 1999) e (iv) o desenvolvimento autónomo do profissionalismo docente (Popkeitz, 1999).

Uma autonomia definida para a universidade entende-se que, aportaria previamente nas autonomias individuais – corporizadas pela “autonomia político-organizacional” (Caria, 2005), enquanto espaço tendente a limitar e a influenciar o poder de comando das instâncias supra-universitárias. Desta feita, a legislação formal e oficial sobre a autonomia representaria um avanço socialmente construído da autonomia simbólico-ideológica (idem), enquanto arena de competição desigual entre a universidade e as instâncias supra-universitárias. Em segundo lugar, a investigação científica impulsiona a inovação, que constitui a fonte inspiradora da motivação, da participação e do comprometimento dos membros com os objetivos e metas, independentemente da sua posição na estrutura organizacional. Vem sendo esta particularidade que continua a legitimar a perspetiva de Bush (1986), de tomar as organizações como “arenas políticas”, que sujeitam as decisões às

negociações permanentes e a uma articulação algo inteligente entre o grau de profissionalismo dos membros e a irreversibilidade burocrática.

Apenas as formas de agir e de sentir dos gestores de topo, de acordo com Fonseca (1998), podem ajudar a mitigar a verticalidade e a hierarquia que caracterizam o modelo decisional racional-burocrático, com vista a desenvolver o que o autor designou por *forma decisional profissional*.

Se a autonomia pressupõe “descentralização e desconcentração de poder” (Martins, 2002) e também ampliação da participação política (Lima, 1998), significa que, quem decide são-lhe delegadas as responsabilidades sobre os atos organizacionais, independentemente das hierarquias, mas centrado no critério conhecimento do assunto sobre o qual o delegado se vai debruçar. Tal é apreciado nesta perspetiva porque nem sempre as posições detidas na hierarquia estrutural (poder autoritativo), salvaguardam o profissionalismo assente na organização e sobre a organização (poder cognocrático).

O modelo político decisional sugere uma assunção reduzida da dimensão burocrática e um alto grau de profissionalismo para permitir a mobilização dos conhecimentos “dispersos” por toda a estrutura e níveis da organização, independentemente das hierarquias. Na prossecução dos seus objetivos, as organizações sociais desenvolvem estratégias em função também, dos interesses dos seus integrantes, mobilizam recursos de poder nas suas múltiplas reproduções (poder de influência, poder coercivo, poder perícia ou cognocrático e poder autoritativo ou legal). Porém, raramente deixam de desencadear conflitos, alianças e negociações.

Para este modelo, as decisões são tomadas com o recurso à partilha entre os gestores de topo e os membros da organização, em que as regras e os regulamentos servem de orientação para a prossecução dos objetivos organizacionais e não existem para limitar a criatividade operacional. Os passos para se consumir a decisão podem envolver a participação, um ator dominante ou a delegação de responsabilidades para preparar as decisões e, respeitando sempre o grau de conhecimento dos integrantes sobre o assunto, não importa a sua posição hierárquica.

O modelo político valoriza tendencialmente o princípio de que a ascensão às hierarquias é também um processo decisional, que quando limitadamente

articulado pode apresentar o hiato institucional entre *o ser sem saber*. Pois, em decisões futuras, este gestor terá dificuldades em articular a sua experiência anterior com a irreversibilidade burocrática. Por esta razão, o modelo propõe-se a compatibilizar o alto nível de competência dos decisores, como consequência do seu percurso socioprofissional, que tende a mobilizar as diversas competências distribuídas no todo da estrutura organizacional, com a incontornável dimensão burocrática. Tal pressuposto compromete-se com os objetivos organizacionais sem pôr em causa a estrutura social, as motivações e os interesses particulares.

O contraponto desta conceção consiste naquilo a que Fonseca (1998) designou como o tipo caótico do modelo racional. O autor aborda a possibilidade de os atores organizacionais profissionalmente não qualificados e eventualmente ingénuos à irreversibilidade burocrática, sejam chamados a tomar decisões. Uma espécie de não organização, mas apenas uma junção de interesses e vontades que resultará, obviamente em confusão, conflitos regulares, inconstância nos processos e contradições infundáveis.

O modelo político ao sugerir para as organizações um processo complexo de tomada de decisões guiado pelo regateio e negociação, induz como central, o conceito de *poder*, que é supostamente detido por todos os atores e, por este motivo, via de facilitação dos processos de inovação institucional, enquanto dinâmicas de mudança e de aprendizado coletivo. Baldrige (1971), entende que,

“The study of change is a central feature of the conflict approach, for change is to be expected if the social system is fragmented by divergent values and conflicting interest groups.” (p. 16).

Assim, um sistema fragmentado pela divergência de valores e dos conflitos de interesse de grupos pode indiciar a necessidade de decidir sobre a inovação institucional, enquanto processo de revisão da missão, das metas e da estrutura face aos cenários do contexto. A inovação institucional é também uma decisão organizacional possível e não se trata de uma fatalidade. A mudança organizacional é uma expectativa desejável quando o sistema social é bastante fragmentado e divergente, que a perpetuar-se, nem a própria missão e/ou agenda formal terão grandes possibilidades de se concretizar. A este respeito, Martin (1992) aborda que,

“innovation and concern for employee well-being, espoused in first, Integration view of [...] this account exposes inconsistencies and views organization-wide consensus as a myth. Difference and conflict replace homogeneity and harmony.” (p. 71).

Enquanto princípios unidimensionalmente procurados nas organizações, o consenso e a homogeneidade que caracterizam o modelo racional, podem constituir uma espécie de mito. A diferença e o conflito podem, igualmente levar a construção do consenso e não necessariamente ao caos.

Relativamente às organizações escolares, Silva (2004), argumenta que o conflito,

“é um dos paradigmas teóricos pelo qual podem ser estudadas e compreendidas as organizações educacionais privilegiando o processo político inerente à actividade organizacional”. (p. 85).

Dado o enfoque que se faz do jogo dos atores e a capacidade destes de influenciarem as racionalidades da autoridade organizacional, a salvaguarda dos interesses particulares e de grupo constitui, igualmente, uma parte substancial da caracterização da escola real.

C. Modelo cultural decisional

As organizações a serem tidas como fenómenos culturais (Morgan, 2007), implica que as opções estruturais de tomada de decisões (modelos e níveis) que permitem pôr as organizações em funcionamento, podem ser igualmente consideradas como valores culturais. Neste âmbito, o processo de tomada de decisões não deixa de constituir um fenómeno e uma expressão também cultural. Ou seja, as decisões tomadas nas organizações serão o reflexo não apenas da cultura organizacional, como da cultura local ou nacional, como testam os estudos de Greenfield (1985) sobre as organizações como artefactos culturais, de Ouchi (1986) sobre as organizações como expressão da cultura e de Hofstede (2003) a propósito das organizações como aprendizagem cultural.

Se o termo cultura de acordo com Morgan (2007: 113) “derivou metaforicamente da ideia de cultivo, do processo de lavrar e de desenvolver a terra”, quando relacionado com a tomada de decisões este significará, o processo de gerar soluções fecundas com vista a estabilidade organizacional. Entende-se ainda que, para além da estrutura e das normas, as organizações são um agregado de pessoas cuja interação entre elas é pertinente para constituir uma rede de relações binária – (i) relações sociais e (ii) relações

estruturais. Ambas constituem fontes de (re)criação da cultura organizacional. A primeira como *variável independente externa* e a segunda como *variável independente interna*, de acordo com a interpretação teórica feita no capítulo II.

A tomada de decisões enformada pelo modelo cultural suscita o debate relativamente a fonte de racionalidade das decisões, que pode ser uma representação dos normativos prévios e/ou subsequentes dos anteriores decisores e dos órgãos de tutela respetivamente. Os atores organizacionais têm assim a oportunidade de resguardar-se em argumentos fundados ou nas suas trajetórias socioprofissionais (cultura como variável independente externa), ou na agenda formal da organização (cultura como variável dependente interna), para validarem as suas opções em relação a uma determinada situação.

Os membros de uma organização ancorados nas culturas societais, como consequência das identidades geográficas e socioprofissionais anteriormente experienciadas procuram formar e validar as decisões recorrendo a múltiplas racionalidades. A intenção é muitas vezes de procurar qualificar as decisões que se tomam, como sendo: verdadeiras, de confiança, poderosas e fantásticas (Ellström, 1983), com vista a forçar a adesão dos demais membros da organização.

A tendência de enfatizar a *verdade* estará intimamente relacionada com o modelo racional; a procura da *confiança/acreditar*, remete para lógicas dos modelos cultural ou colegial (sistema social); o reforço ou o desenvolvimento do *poder* revela a exercitação do modelo político; ao passo que o modelo anárquico potencia a compreensão das decisões tendencialmente de “loucura”, ou seja, pouco estáveis. Cada uma destas caracterizações pode culturalmente expressar ou a homogeneidade, ou a fragmentação ou ainda a integração em termos de poder, participação, cooperação e inclusão.

Os instrumentos e as estratégias que os atores adotam para produzir as decisões permitem compreender as racionalidades dos argumentos. Estes podem estar assentes na estrutura (leis e normas), no profissionalismo (teorias e empiria), ou no conhecimento (experiência, contexto e interpretação). A partir desta perspetiva é possível compreender qual o sentido das decisões que se podem tomar: tendentes à homogeneidade e disciplina, à fragmentação e articulação débil ou à expressão de interesses de grupos organizacionais.

A assunção da *Cultura Organizacional como metáfora* ao permitir a desocultação dos fenómenos organizacionais (Brunel, 1990: 66-67), seja na dimensão holística dos componentes organizacionais (não há nenhum, em exclusivo que determine a cultura organizacional), como também no enfoque para os artefatos simbólicos, concede a possibilidade da multi-perspetivação da cultura organizacional (Torres, 2011). Neste caso, as decisões constituem uma construção ancorada na ação dos atores, de acordo com o “plano de orientação para a acção” e também na ação praticada, isto é no “plano da ação” organizacional. A este respeito a autora sustenta que,

“paralelamente à presença incontornável dos constrangimentos estruturais e simbólicos nas escolas, desenvolve-se, a distintos níveis de interiorização, uma diversidade de lógicas de apropriação daquelas orientações normativas, jurídicas e simbólicas em função dos quadros axiológico-normativos accionados pelos diversos actores.” (p. 119).

As culturas sociais, a cultura imbricada na estrutura normativa e a cultura enquanto construção de significados das ações dos membros no plano de ação e de orientação para a ação, vão constituir no conjunto, a cultura organizacional da universidade e fonte das racionalidades decisórias.

D. Modelo anárquico decisório

A incerteza e a imprevisibilidade que com frequência complexificam o funcionamento das organizações, como observou Bush (1986), bem como os estudos de Cohen, March e Olsen incidindo sobre as instituições do ensino superior, justificam a sugestão desse modelo de decisão. Reforçam essa opção, as observações feitas por Greenfield (1985) sobre a perspetiva crítica da organização, em que fornece a imagem das organizações como pessoas, as quais contêm valores, que são por sua vez uma realidade subjetiva. Logo, as organizações são para além da estrutura e das pessoas, uma realidade subjetiva que não se concretiza apenas através de normas e planificações.

A expressão *anarquia* não significa ausência de estrutura e de ordem. Lima (1998: 80) chama a atenção que “a imagem de “anarquia organizada” não envolve um juízo de valor ou uma apreciação negativa, embora a expressão possa à primeira vista sugerir-lo”. Foram os estudos precedentes de Cohen, March e Olsen (1972), que ao tomarem determinadas partes das organizações

do ensino superior, nomeadamente os objetivos, a tecnologia e a participação concluíram o seguinte:

- a) Os objetivos que norteavam as organizações eram de certa forma problemáticos, devido a determinadas inconsistências e até mesmo imperfeições definitórias;
- b) A tecnologia organizacional é quase sempre pouco clara, como resultado do apego aos procedimentos decisoriais e executivos improvisados, sob a forma de acerto por tentativa;
- c) A participação era tendencialmente fluída e consubstanciava-se de acordo com a forma, o tempo, a importância que os membros conferiam ao assunto e os contextos organizacionais.

Estes pressupostos que representam a visão empírica dos autores em relação as instituições do ensino superior permitem, por um lado, perceber o modelo anárquico decisório, por outro, ajudam a fazer uma desconstrução das fontes centrais de decisão dos anteriores modelos.

Fazendo uma hermenêutica tendencialmente pluriparadigmática que articula os pressupostos da “anarquia organizada” sugeridos por Cohen, March e Olsen (1972), com as imagens organizacionais da escola desenvolvidas por Costa (1996)⁴¹, e convocando a manifestação da cultura organizacional de Martin (1992), percebe-se que,

“Studies conducted from a fragmentation viewpoint focus on ambiguity as the essence of culture. The clear consistencies characteristics of the Integration perspective, and the clear inconsistencies characteristics of the Differentiation perspective, are rare.” (p. 118).

A perspetiva da “anarquia” organizada confrontada com a manifestação cultural fragmentadora permite testar que a autenticidade dos objetivos organizacionais invocados com algum determinismo pela racionalidade burocrática é uma faceta ideológica subversiva da realidade organizacional escolar. A tendência de uma cultura homogeneizada pelas estruturas e por tal gerível (perspetiva integradora da cultura) representa na prática uma coleção de ideias soltas e desagregadas do interacionismo organizacional. Apesar da convenção de instâncias e procedimentos decisoriais pretensamente inclusiva, tendente a mobilizar os conhecimentos e poderes distribuídos por todos os

⁴¹ Excetuando as imagens de escola como empresa e como democracia.

membros da organização, a sua percepção por parte de cada membro é geralmente débil, pois, manifesta-se de forma diversa e dispersa na organização.

A participação evocada pelos modelos decisoriais, político e cultural é frequentemente condicionada pela forma, pelo tempo, pelo contexto organizacional e pelos assuntos. Importa destacar também que devido a sua espontaneidade, a participação induz incertezas e por este motivo ela é complexamente controlada, porque o seu grau de objetividade depende também dos objetivos e interesses subjacentes dos membros. Ao menos que se pretenda uma simulação de participação e de controlo da participação.

Na sua abordagem, Ramos (1996) considera que,

“O problema das colectividades que participam no processo de decisão é resolvido pela incerteza, ou seja, o ‘homem provável’ está nesta teoria para salvar o ‘homem certo.’ (p.34).

A autora acredita também que a linearidade decisória pura é pouco provável no liberalismo moderno devido à existência de variadíssimas formas de solucionar determinados problemas. Apesar de os membros organizacionais terem já experienciado em suas trajetórias profissionais, determinados êxitos decisoriais, podem em relação às novas decisões esbarrar com as normas sociais contemporâneas. Há uma expressão clara dos limites do conhecimento objetivo para a resolução de um determinado problema. A autora observa ainda que,

“O erro está na ideia de pensar, mesmo que assim possa acontecer, que há uma solução, uma só forma de pensar e de agir. O homem contemporâneo sabe prever a relatividade das normas e as causalidades invertidas, sabe que a incerteza e a contingência condicionam as suas opções” (p. 34).

A ausência de uma forma única de solucionar um determinado problema ou um conjunto de problemas sugere aos processos organizacionais, a adoção de um sistema organizacional aberto. Este é pois capaz de arrolar o maior número possível de soluções e de formas de solucionar os problemas. A construção de cenários para auxiliar a tomada de decisões representa mais um instrumento de análise para as escolhas múltiplas de opções possíveis para solucionar um determinado problema. Trata-se também de uma forma de previsão sobre o alcance das normas presentes no futuro, articulando o grau de tomada de consciência dos atores em determinados contextos

organizacionais face aos constrangimentos normativos, que frequentemente são impostos às organizações por decorrência, segundo Sfez, (1984: 24) do “intelectualismo aberrante”.

As organizações escolares associadas à imagem de “sistema debilmente articulado” (Weick, K.E., 1976) e à metáfora de “caixote do lixo” abordada por Cohen, March e Olsen (1972), favorecem uma estrutura decisional menos rígida em termos de soluções, participantes e oportunidades. Tal deve-se à impossibilidade da linearidade decisional e à possibilidade de recriar uma perspectiva híbrida e não sequencial entre os problemas e as soluções. Os decisores enquanto membros da sociedade em que a organização está inserida são influenciados pelo contexto e, portanto, as suas decisões não deixam de influenciar também este mesmo contexto.

A recusa da proeminência das hierarquias e da autoridade no processo de tomada das decisões vai constituir uma espécie de atentado à disciplina, ao planeamento organizacional e à ordem, preceitos professados pelo “modelo bem instalado da burocracia racional” (Lima, 1992: 77). Este modelo, de acordo com Fonseca (1998: 29), admite que “decidir representa mais uma oportunidade de descobrir objetivos do que promover uma política neles baseados”. É posta em causa a irreversibilidade racional burocrática, testando a autenticidade dos objetivos prévios e o grau de legitimidade da estrutura organizacional em contextos diferentes.

Perceciona-se que o modelo anárquico decisional desnaturaliza as decisões precedentes inerentes à missão, objetivos e estrutura organizacional, remetendo-as frequentemente ao escrutínio decisional subsequente. Significa que construir uma decisão sobre uma missão, um objetivo ou uma estrutura contextualmente irrelevante é suscetível de gerar decisões organizacionalmente não satisfatórias num dado contexto. De acordo com Costa (1996),

“não existe uma harmonia e coesão fáceis entre os vários componentes de uma organização (humanos, estruturais ou processuais), o que nos faz pensar num certo grau de autonomia dos diversos elementos e numa certa *desarticulação* da vida escolar.” (p. 96).

A variação dos membros e do contexto faz variar também os processos, e portanto, são requeridas novas decisões que possam estar conformadas com os objetivos e a estrutura organizacional arquitetada pelos novos atores

estratégicos face ao contexto emergente. Por este motivo, o modelo anárquico decisional clama pela ampliação do nível de conscientização dos sujeitos, pela liberdade dos atores e pela autonomia organizacional.

E. Modelo colegial decisional

A experiência decisional da colegialidade nas escolas enquanto conceito ocidental imana da escola secundária de Oxford e da Universidade de Cambridge, com vista ao aperfeiçoamento da gestão escolar. Noção igual da essência da colegialidade foi enunciada para a realidade chinesa em que docentes podiam trabalhar em conjunto, de forma virtual sobre vários aspetos da sua atividade (Bush, 2002). Nesta perspetiva, Fister & Martin (2005) consideram que,

“conversation among members is necessary because the body of knowledge is too complex and diverse to be mastered by one person or governing board” (p. 33).

Mesmo não podendo partilhar valores comuns, os docentes portadores da autoridade pericial são indicados pelos pares para decidirem sobre o funcionamento da escola. A realidade espanhola é, neste aspeto apontada como o exemplo mais notável em que, entre 1985 a 1995, os gestores eram eleitos pelo conselho escolar para administrarem por um período de três anos. O conselho era integrado por docentes e representantes comunitários que incluíam os encarregados de educação. A partir de 1995 o processo foi modificado, permitindo apenas, a eleição daqueles docentes que tivessem créditos em administração.

O modelo colegial decisional é de acordo com Bush (idem), o de maior atração para as organizações educativas por possibilitar aos docentes, a oportunidade de tomar as decisões que afetam o seu próprio trabalho. Pode-se considerar como o modelo de tomada de decisões mais consubstanciado com a democraticidade e autonomia escolar, pois permite salvaguardar estruturalmente as margens de autonomia particular dos atores no seu quotidiano, apesar do determinismo do poder central sobre a universidade.

Enquanto constrangimento, e fazendo uma extrapolação aos estudos precedentes de Torres (2011) em relação ao ensino não superior, o determinismo da agenda oficial e formal da tutela exerce sobre a universidade,

“um condicionamento diferenciado sobre as práticas, criando igualmente diversos espaços de possibilidades e de indagação susceptíveis de serem utilizados de forma culturalmente significativa” (p. 95).

A colegialidade torna-se assim, no pressuposto essencial que confere à universidade o direito de definir políticas e tomar decisões por via do debate que, pode ou não, orientar-se funcionalmente para a consensualidade.

Segundo Bush (idem), o modelo colegial permite ter a consciência de que o poder é partilhado entre os membros da organização que podem, mutuamente, gerar a compreensão sobre os objetivos da universidade. Esta pressuposição do autor sobre a possibilidade de o modelo colegial permitir a partilha do poder, está relacionada com a “ampla evidência de que os docentes serão envolvidos nas tomadas de decisões” (p. 20).

O modelo é permeável à espontaneidade e tendencialmente estrangido pela regulação administrativa, já que esta é compulsória e raramente é discricionária em termos de efetivação das decisões. Significa que o modelo colegial quando é excessivamente regulado tende a perder vitalidade por depender mais da atitude que do treinamento dos decisores em si (Bush, 2006: 9).

O relativismo requerido para a efectividade das decisões colegiais exige de acordo com Young (1966: 31), uma compilação minuciosa das informações externas que permitem decidir adequadamente às contingências internas, sem ignorar as externas que podem interferir diretamente na vida e no funcionamento das organizações. Deste modo, a colegialidade pode representar um instrumento de “medição da incapacidade de adaptação de uma organização”, a partir do número de vezes em que as decisões tomadas pela organização se tenham revelado ilegítimas ou pouco representativas em relação ao problema da organização no contexto.

Assumir que o modelo decisional colegial pode ser o vetor da cultura nacional ou local para a (re)criação da cultura organizacional da escola, representa uma aferição tendencialmente cãndida, já que a própria escola é um fenómeno cultural (Morgan, 2007) e é um artefato cultural (Greenfield, 1985). Ou seja, a escola representa em si, a identidade cultural da sociedade que a convencionou. Bush (2003) faz a seguinte reflexão:

Teachers sometimes explain their decisions as just ‘common sense.’ However, such apparently pragmatic decisions are often based on implicit theories. When a teacher

or a manager takes a decision it reflects in part that person's view of the organization. Such views or preconceptions are coloured by experience and by the attitudes engendered by that experience. These attitudes take on the character of frames of reference or theories, which inevitably influence the decision-making process.” (p. 3).

As decisões que se tomam representam a exteriorização do experienciado e assimilado pelos decisores e constituem os elementos culturais identificadores das crenças, valores, percurso socioprofissional e do estado anímico dos seus atores (liderança e habilidades de gestão)⁴².

Neste modelo a autoridade decisional reside no grupo que tende a guiar-se pelas linhas orientadoras da organização, procurando concretizar os fins organizacionais mediante a geração de estratégias criativas ancoradas nas margens de liberdade dos membros. Fister & Martin (2005) defendem que,

“authority rests neither in the individual nor in a higher body that organizes the work, but in the members of the group [...] his authority is dynamic; its continued existence depends on its constant self-renewal through the originality of its followers. It operates within tradition built on commonly-held core values, but depends on creativity to continue its work, and to do so guarantees self-determination and freedom for all members ‘to speak the truth as they know it.’” (p. 33).

A autoridade decisional vai resultar da somatória das autoridades cognocráticas de cada membro que integra a instância decisional e, é renovada à medida que as situações sobre as quais se vai decidir se complexificam. A criatividade e a imaginação são exigíveis, e graças ao poder pericial detido por cada membro, os critérios para argumentar as decisões podem ser gerados e partilhados. Singh (2005: 11) acredita que, mais do que a consciência sobre os critérios que justificam as decisões, a colegialidade permite partilhar valores, visões e metas institucionais, que são essenciais para que todos os atores se apercebam dos objetivos partilhados pela liderança.

Compreende-se então, que o modelo colegial decisional permite partilhar a liderança e suprir as preocupações dos atores universitários e da comunidade envolvente, relativamente à orientação, valores, missão e visões da universidade. Singh (2005) defende que,

“the principles of collegiality are flexibly applied in order to create a climate in which all stakeholders are able to express themselves freely and hence feel that they are part of the democratic decision-making process. Stakeholders need to feel that they are able to have an influence over what should happen and happens at the school rather than be subjected to the decisions of those placed in positions of hierarchical power” (p. 11).

⁴² Liderança significa influenciar os outros a atingir os fins desejados, enquanto gestão é manter a eficiência e a eficácia atuais do funcionamento organizacional (Bush, 2006: 2).

Pode-se aferir que o modelo colegial ao opor-se às decisões tomadas pelos detentores do poder hierárquico estruturado pode representar o contraponto do modelo racional. Na prática, o modelo colegial complementa os modelos; político (ao admitir as diferenças), cultural (ao defender a prevalência de valores e crenças) e anárquico (ao assumir a flexibilidade e a dinâmica). Era suposto que os modelos de tomada de decisão não se anulassem mutuamente, porém, o modelo racional é pretensamente determinista e por este motivo, pouco adaptado à realidade das organizações escolares.

3.1.4. Níveis de tomada de decisões

A abordagem normativa e funcionalista identifica três níveis estruturais de tomada de decisões, tradicionalmente concebidos em forma de pirâmide: (i) *nível macro*, também designado por institucional, que envolve decisões do tipo deliberativo centradas sobre os objetivos organizacionais. Constituem tutela privilegiada dos gestores de topo; (ii) *nível meso*, ainda conhecido por intermediário ou gerencial, que se centra na definição estratégica das ações tendentes a consecução dos objetivos. As decisões a esse nível também consideradas táticas são de natureza executiva mas em forma de métodos e, (iii) *nível micro*, também conhecido por operacional, centrado sobre os problemas de desempenho das atividades enformadas pelas estratégias do nível gerencial, com vista a alcançar os objetivos organizacionais.

De acordo com Ramos (1996: 42), esta conceção piramidal está “historicamente associado a organizações militares” e compreende três níveis: Nível um (do topo), também designado o das “grandes decisões”, nível dois (intermédio) ou das “decisões ditas táticas” e nível três (da base), o pretensamente das “pequenas decisões”.

Trata-se de uma forma hierarquiazadora e empresarial de expor os níveis decisoriais, que naturaliza a exclusão e desmobiliza as potencialidades, devido a sua analogia às conceções da irreversibilidade burocrática. Admite existir níveis estruturais com o monopólio de decidir e outros exclusivamente para executar as decisões dos primeiros. No entanto, a complexidade organizacional escolar está envolta em ambiente não uniforme, nunca homogéneo e jamais claro como a *mente do patrão* ou do *comandante*.

O fato de as decisões serem com frequência, condicionadas pelo ambiente externo, pelo tipo de problemas, pelo grau de urgência, importância e complexidade (Fonseca, 1998: 33), bem como pela invisibilidade das formas de expressão do poder, convoca-se Laroche (1994) que definiu três níveis de tomada de decisões, designadamente: (i) nível individual, (ii) nível grupal e (iii) nível organizacional.

A. Nível individual

Trata-se do nível característico dos modelos racionais, em que o sujeito que decide define os legisladores como participantes na definição de critérios pois, são “homens certos” com legitimidade para validar as opções do decisor.

Este nível segundo Fonseca (1998: 34), interpreta a decisão “como um processo com várias etapas sequenciais que se relacionam entre si”, como se o contexto circundante fosse um fator manipulável pelo decisor. Como os problemas organizacionais não acontecem numa lógica linear e a sua solução submete-se às implicações do poder, então a complexificação dos processos decisoriais neste nível podem ser determinados essencialmente por fatores endógenos.

O fato de as organizações disporem nas suas estruturas, de mecanismos eventualmente distribuidores de poder - funções, categorias, papéis e tarefas orgânicas, não existe segundo Friedberg (1993) a possibilidade de os atores *armazenarem* o poder, apesar do mesmo existir nas estruturas. É exercido “sacando os recursos sempre assimétricos que as estruturas de um contexto de acção põem à sua disposição” (p. 116). Ou seja, é no exercício prático da acção organizacional que o *poder* se manifesta.

Na sua abordagem sobre a transição da perspectiva decisional estática para a dinâmica Ramos (1996: 40) identifica duas formas do nível individual de decisão: (i) decisão tomada por um só ator e, (ii) a decisão tomada por um ator que se assume perito. Interpreta-se que no primeiro caso, a figura é potencialmente um gestor de topo em relação a cada nível da estrutura organizacional e, no segundo caso, não se trata efetivamente de um decisor, mas de um preparador das decisões, cujas opiniões que gera são caucionadas pelo gestor e assumidas como opções organizacionais.

Esta caracterização de processos de decisão, quase unidimensional, é característica da lógica contemporânea de consultores, e é movida por racionalidades de tendência economicista e empresarial dos processos de tomada de decisões. Corresponde exatamente, ao designado por Ramos, como “modo de decisão do ponto de vista do actor dominante”. Em relação às escolas na atualidade, esta tendência resulta, fundamentalmente, da necessidade de desinvestir no interesse público por conta das racionalidades de escolha do utente. A transformação imediata de uma opinião do perito/consultor em decisão institucional é consequência objetiva do condicionamento ideológico das organizações escolares aos órgãos de tutela.

À luz desta abordagem, as motivações e os interesses dos atores que corporizam a imagem política das escolas são suprimidos, os percursos socioprofissionais e as culturas societais que enformam a imagem cultural da escola são ignorados, as habilidades, visões e perceções dos atores em relação à escola como reconfiguração anárquica, são censuradas, excluídas e até mesmo reprimidas. Este nível decisional assume, instrumentalmente, que apenas a estrutura e a missão oficial da organização são úteis para perseverar as decisões.

B. Nível grupal

Enquanto nas abordagens clássicas e funcionalistas, as estruturas das organizações são vistas como máquinas, como órgãos ou como sistemas, nas abordagens interpretativas procura-se desocultar as dinâmicas de interação e cooperação entre os membros. A imagem funcionalista de organização como “engrenagem perfeita” é contraposta em estudos psicossociológicos, pela prevalência de interesses, motivações individuais e de grupos, que são raramente conciliáveis e frequentemente irresolúveis pelas lógicas utilitárias. Isto resulta do fato de que cada membro ou grupo de membros da organização encara diferentemente os problemas da organização e por tal, tem uma perspetiva de soluções igualmente distinta.

Esta perspetiva designada por “interactivista e de orientação social” (Pereira, 2008), focaliza a organização como sendo,

“Um sistema de cooperação promovido pela vontade dos seus membros para realizarem fins comuns e [...] uma arena em que continuamente se confrontam

interesses, senão antagónicos, pelo menos divergentes, entre quem dirige e quem é dirigido.” (p. 299).

Esta divergência entre quem dirige e quem é dirigido, resulta do fato de que as opções de quem dirige nunca representarão a alternativa única para solucionar um determinado problema, mas o concurso das ideias e expectativas dos dirigidos ajudam a aprimorar a imaginação dos decisores durante a enunciação das alternativas possíveis.

Fonseca (1998) refere que a esse nível de tomada de decisão, a eficácia das decisões é condicionada pela participação dos atores e pelo concurso de fatores de imprevisibilidade e de complexidade dos problemas a resolver, admitindo-se a envolvimento e a multilateralidade requerida neste nível decisional. É um nível que condiciona a estrutura e a missão oficial da organização, porque quantos mais membros forem envolvidos na decisão, muitos mais critérios podem ser identificados para auxiliar a escolha, salvo se tal situação significar uma simulação de participação. Mas enquanto processo de inclusão consciente, aquém da racionalidade burocrática de interpretar o poder nas organizações, Fonseca (1998) considera o seguinte:

“a participação nas decisões é concebida como um meio de desenvolver uma atitude proactiva e dinâmica e de obter dos actores um grau de implicação superior. Visa ainda introduzir processos de tomada de decisão democráticos e o respeito pelo princípio da representação dos interessados na vida das Organizações, em ordem a um certo equilíbrio de poderes.” (p. 35).

Não será porventura contra-senso afirmar-se que o planeamento, a execução e o controlo invocados com alguma insistência pela racionalidade burocrática como função exclusiva da hierarquia estrutural e do “actor dominante”, coabitem no nível decisional grupal. Bastava que, para tal, as decisões de preenchimento da estrutura fossem articuladas prévia e convenientemente com os percursos socioprofissionais dos apetentes decisores. Não será unicamente um nível de conciliação de interesses e motivações dos atores, mas um espaço de expressão criativa dos poderes na resolução dos problemas, contrariamente à centralidade do poder autoritativo enformado pelos normativos.

Alguns investigadores definem o constrangimento temporal, que neste trabalho é definido por “horizonte de acção” (Kaufmann, 1981: 81), i. e, tempo requerido para tomar “a melhor decisão ou as melhores decisões dependendo

dos critérios escolhidos”, como uma das inconveniências da decisão em grupo. Trata-se de uma apreciação que nutre a visão utilitarista de eficiência e eficácia e que toma as manifestações de interesses e conflitos dos atores como anomalias organizacionais. O processo de tomada de decisões em grupo é efetivamente, uma aprendizagem e adaptação que impõe ética decisional para permitir “um diagnóstico mais completo do problema, [...] uma avaliação mais desenvolvida das soluções possíveis [...] uma melhor definição dos critérios de escolha” (Fonseca, 1998: 36).

A decisão grupal pode permitir que se tenham em conta as múltiplas sentenças em relação a uma mesma complexidade organizacional, formulando-se as possíveis opções de acordo com o contexto interno e externo em que a decisão se vai processar.

Referir-se à ética decisional constitui, por um lado, uma forma de solicitar a ponderação entre o determinismo institucional e o voluntarismo de grupos hegemónicos ou de atores influentes, e por outro, o meio para clarificar as intenções de capturar a agenda oficial para o conforto de interesses e motivações particulares.

C. Nível organizacional

A existência das organizações depende em certa medida da qualidade das decisões no nível organizacional, dada a sua ênfase na expressão e na perpetuação do poder. A necessidade de unidade, de negociação e de manutenção das relações é imperativo para a existência das organizações, contrariamente às perspectivas unitárias e consensuais tradicionais. O exercício do poder e a estrutura organizacional corporizam de acordo com Fonseca (1998) este nível de tomada de decisões.

As teorias clássicas das organizações nas suas formas anglo-saxónicas (Taylor) e francesas (Fayol), ao atribuírem os comportamentos negativos dos membros das organizações às estruturas tendencialmente mal concebidas e mal implementadas, eximem o exercício do poder como a causa que impele os membros para uma eventual irracionalidade no trabalho. Na prática e de acordo com Friedberg (1993: 115), o poder enquanto “troca desequilibrada de possibilidades de acção, ou seja de comportamentos entre conjunto de actores

individuais e/ou colectivos”, representa a via mais subtil para os membros alcançarem posições cómodas nas organizações. A este respeito o autor concluiu o seguinte:

“O papel real das características formais de uma organização não é determinar directamente comportamentos, mas estruturar espaços de negociação e de jogo entre actores. Elas não têm capacidade de organização real, quer dizer de integração efectiva dos comportamentos dos participantes, senão na medida em que são retomadas e reactivadas nas condutas destes últimos, que aceitam mobilizar os recursos de negociação ao seu serviço” (p. 153).

Deste modo, as lógicas da racionalidade burocrática de elevar as estruturas organizacionais em fatores determinantes dos comportamentos individuais nas organizações resultam apenas da persistente invocação das normas e regras no “plano de orientação para a acção”. No “plano da acção”, esta invocação raramente é uniforme, devido à impossibilidade de eximir o “oportunismo por parte dos gestores” (Arruda, 2000) e dispensar a missão social das corporações como mecanismo estratégico de obter vantagens, quanto possível ao abrigo das regras estabelecidas (Friedman, 1962). Significa que o nível decisional organizacional observa, para além da estrutura e do poder, os comportamentos humanos que no conjunto vão enformar os processos decisoriais neste nível.

Compreende-se que a sujeição dos comportamentos humanos às estruturas, face ao poder individual e ao poder preexistente nas organizações complexifica este nível decisional, tornando-o compósito. Ferreira et al. (1996: 236) formula, de acordo com o grau de formalização das relações/processos e de centralização do poder, quatro modelos de decisão constituintes desse nível, nomeadamente: (i) modelo de fim aberto, (ii), modelo neo-racional (iii) modelo burocrático e (iv) modelo de arena.

O “modelo de fim aberto” é entendido como aquele caracterizado pelo baixo grau de centralização e de formalização das relações/processos, em que as decisões são tomadas de forma gradual e de acordo com as circunstâncias. O modelo neo-racional caracteriza-se pela elevada centralização e apesar da baixa formalização, as decisões são tomadas em nome da alta racionalidade organizacional, pelo sistema dirigista *top-down*. O modelo burocrático como é óbvio reflete um alto grau de centralização e de formalização das relações/processos, invocando o planeamento e o controlo como instrumentos

de decisão. Finalmente, o modelo de arena caracterizado pela descentralização e baixa formação reconhece na negociação um instrumento decisional conveniente, dependentemente das circunstâncias.

Os modelos, neo-racional e o burocrático são perçecionados pela injunção de determinadas imperiosidades que impelem os gestores de topo a responderem imediatamente, movidos pelo *timing* do comportamento baseado na lógica da eficácia e da eficiência organizacionais, gerando um elevado défice democrático. As decisões para solucionar os problemas, independentemente da sua complexidade, consistem em decretos e outros normativos. A meta tende a ser irremediavelmente, a legitimação dos resultados organizacionais através do consenso e do controle institucional, numa lógica de metamorfosear o social à jurisprudência.

Como “a vida organizacional é constituída tanto pelo consenso como pela divergência” (Afonso, 1994: 61), característica central da dimensão política e, porque a escola é uma arena política por excelência (Silva, 2004), admite-se que no nível decisional organizacional, o modelo de arena é que pode ser perçecionado na realidade da universidade.

A participação fluída, as tecnologias imprecisas e os objetivos problemáticos da escola (Cohen, March & Olsen, 1972), podem refletir efetivamente a necessidade de uma administração algo descentralizada que flexibiliza as relações e os processos às circunstâncias das escolas. Estes pressupostos visam premiar a negociação como instrumento básico de tomada de decisões em contextos organizacionais envolvendo coligações de indivíduos e de grupos, cujas preferências, valores e interesses são divergentes entre si.

Uma aferição franca da escola normativa, teoricamente interpretada como entidade “jurídico-formal” (Lima, 2008) e reflexo da legislação, tem poucas hipóteses de exercitar o modelo decisional de *arena*, devido ao determinismo instrumental das agendas ideológicas e formais centralizadoras. Num contexto formal e burocrático, as diferentes perceções de participação e/ou não participação (Lima, 1998)⁴³, contrariam a “modalidade de participação-ingerência, capaz de produzir uma *deslocação do poder* de decidir para o

⁴³ Lima (1998) classificou a participação praticada de acordo com os seguintes critérios: (i) democraticidade (participação directa e indirecta); (ii) regulamentação (participação formal, não formal e informal); (iii) envolvimento (participação activa, reservada e passiva); (iv) orientação (participação convergente e divergente), na base dos quais são distinguidos os vários tipos e graus de participação.

interior das organizações educativas” (Lima, 2002). Trata-se de um tipo de participação escolar que só pode ser mantido em contextos democráticos assegurados pelas habilidades socioprofissionais relevantes dos próprios membros. A criatividade e a inovação dos membros garantem o funcionamento autónomo da universidade, o qual é facilitado pela permissão legal, não só nos aspetos administrativos e financeiros, mas essencialmente na dimensão pedagógica e científica.

Relativamente às decisões envolvendo vários atores, a implicação imediata é a inflexão para a variável negociação, a par do poder e da participação como variáveis óbvias em processos interativos. Enquanto agentes culturais e políticos, os gestores de topo ou os detentores da autoridade legal têm certa possibilidade de se distanciar do determinismo normativo. Bastava que para tal estivessem cónscios do potencial que a diferença, o conflito e a negociação representam para a geração de consensos.

A presença de um ator – perito na tomada de decisões pode fornecer uma identidade de coexistência da forma profissional com a forma burocrática da administração organizacional. Blau & Scott (1979) reconhecem que muitos dos elementos partilhados pelas duas lógicas (profissional e burocrática), não são comuns, os autores enfatizam que,

“as decisões e acções dos profissionais, são governadas pelos padrões universalistas, isto é, baseiam-se em certos critérios objectivos, independentes do caso particular em consideração” (idem, 77).

Para assegurar a coesão em torno das decisões tomadas neste formato, as organizações recorrem de alguma forma à coerção. Gramsci (1977) referenciava que a divisão entre governantes e governados, opressores e oprimidos não era uma eterna divisão da humanidade, apenas um fato histórico correspondente a determinadas condições. Do mesmo modo, os efeitos dos resultados produzidos por uma decisão assente em critérios universalistas tendem a ter um carácter efémero numa comunidade particular. Na eventualidade de gerar efeitos perversos para a organização, a autoridade legal e formal movida por impulsos de controlo organizacional e social revela-se incapaz de descortinar as racionalidades que haviam sustentado as suas próprias decisões.

Na lógica do ator dominante, a que corresponde a sujeição a uma “vontade única e central” (Bourdieu, 2001: 86) fica-se impossibilitado de contar com a contribuição dos demais membros. Apesar do imediatismo positivista centrado nos fins pretensamente objetivos “que só se revelam, no melhor dos casos, tarde demais e do exterior” (idem), as decisões do nível organizacional podem obedecer a um modo participado e unipessoal, mas sempre veiculado à alguma forma de expressão do poder - *poder autoritativo* (Formosinho, 1980) ou *poder cognocrático* (Conceição et al., 1988).

Na contemporaneidade, a primeira forma vem constituindo um processo de legitimação da escolha feita pelo modo unipessoal ancorado nas funções detidas pelos membros na estrutura da organização e pode apresentar-se como um dos fatores condicionadores do controle e do consenso nas organizações. A segunda baseia-se na informação e formação detidas pelos membros cuja legitimidade ancora-se na autoridade científica, independentemente da sua pouca autonomia na contemporaneidade.

O processo de tomada de decisões no nível individual é condicionado pela imprevisibilidade do comportamento e pela complexidade do contexto. Sucedendo desta forma, que consciente ou inconscientemente, o volume e o grau de informação que se tem não sejam relevantes para alcançar as várias alternativas possíveis para solucionar um determinado problema. Tal deve-se a incapacidade para avaliar os efeitos das decisões e dos comportamentos subsequentes possíveis dos atores sobre os quais recai a decisão.

Uma tática quase usual dos decisores individuais é a sugerida por Simon (1983: 53), também designada por “*satisficing model*”, que consiste em aplicar por tentativa, cada uma das alternativas possíveis e, por fim, fazer uma opção de carácter comparativo, optando por aquela que satisfaz o ator, com base em critérios potencialmente aceitáveis. Para além de permitir ao indivíduo ganhar consciência do limite da sua racionalidade de tomar decisões óptimas, permite perceber também, a centralidade do sujeito no processo, em detrimento da racionalidade da decisão.

O nível grupal de tomada de decisão revela maior complexidade que os anteriores, pelo fato de os integrantes do grupo serem atores detentores de interesses, racionalidades e perspectivas próprias relativamente ao problema e nem sempre concordantes com a missão institucional. Deste modo, a decisão é

condicionada não apenas pela imprevisibilidade e complexidade do problema, mas também pela participação e pressões sociais. Trata-se, de acordo com Fonseca (1998), de um mecanismo para desenvolver atitudes proativas e dinâmicas, visando a implicação superior dos atores. O autor reflete que o nível grupal,

“visa ainda introduzir processos de tomada de decisão democráticos e o respeito pelo princípio da representação dos interessados na via das organizações, em ordem a um certo equilíbrio de poderes (Idem: 35).

O contínuo de autoridade concebido pelo autor, refletindo a liberdade e as fases de tomada de decisão, desde a de centralização (poder autoritário) até a da descentralização da decisão (poder partilhado), permite perceber a variação do papel do gestor de topo, que parte duma posição de decisor, a uma fase de permissivo das decisões do grupo dentro dos limites formais. O autor invoca como vantagens expressas deste nível de decisão, a possibilidade de permitir que haja um diagnóstico completo do problema, uma avaliação aturada das soluções possíveis e a melhor definição dos critérios de escolha. Situação capaz de acontecer apenas em circunstâncias duma verdadeira participação distanciada da *pseudoparticipação*. Importa destacar que tal só pode ser alcançado quando houver um equilíbrio entre a autonomia estrutural e a autonomia individual.

O nível de decisão organizacional compreende a sujeição do indivíduo e do grupo à estrutura organizacional que representa o poder oficial e formal. Apesar de um pretenso determinismo da cultura organizacional expressa pela estrutura e pela missão oficial, as crenças e valores dos membros nas suas práticas quotidianas *interpelam* as racionalidades oficiais, contornando-as ou sufocando-as. As decisões podem ser diversamente tomadas nos distintos níveis estruturais da organização variando com frequência, o grau de formalização e de centralização, consoante os interesses e as agendas de contingência organizacional. Por este motivo, o nível organizacional de decisões é também propenso de premiar as “*desconexões e as infidelidades normativas*” (Lima, 1998, *itálico do autor*)⁴⁴.

⁴⁴ O autor referencia o facto de na própria ordem jurídica existir um grau de *desconexão normativa* que não deixará certamente, de ser explorado pelos atores e utilizado em sua defesa, já que uma vez instituída, a ordem normativa também impõe limites à administração e aos órgãos que a produzem. (1998: 173). A *infidelidade normativa* é abordada pelo autor, não como mero desvio, com carácter excepcional, mas como um fenómeno típico que pode caracterizar os

O excessivo rigor legislativo confrontado com as habilidades, os oportunismos, os autointeresses e as autonomias individuais dos decisores de topo vão determinar o sentido da decisão de acordo com as racionalidades que preservam. Acontecendo a contratação por estes, de um perito que prepara a decisão, a sua submissão à homologação dos membros é orientada sempre na perspectiva de manter determinadas racionalidades -, ou preservar o eticamente necessário, ou justificar o ideologicamente conveniente, ou ainda salvaguardar o fisiologismo requerido.

Esta situação pode corresponder, de alguma forma, a duas decisões simultâneas, a do gestor de topo (contratador) que decide encomendar ao perito a preparação da decisão e a decisão do perito, a de elencar as racionalidades da decisão nunca distanciadas das suas próprias afinidades e das do contratador. A compreensão desse nível de decisão pode guiar-se pelo que Blau & Scott (1979) consideraram em relação às semelhanças e contrastes entre a orientação profissional e burocrática:

“é que as decisões não devem se basear no interesse pessoal do profissional [...] não significa que os profissionais sejam menos egoístas [...] ou menos interessados em progredir economicamente” (idem: 78).

A não clarificação das competências políticas e das competências técnicas neste nível de tomada de decisões faz com que os papéis de decisor e de preparador da decisão coexistam, confundindo na essência os demais membros da organização. Uma eventual ignorância destes pormenores por parte do decisor autoritativo pode resultar numa ineficácia institucional das decisões e, eventualmente, num desequilíbrio estrutural, a si imputável.

O fato de o funcionamento da universidade salvaguardar a participação daqueles que detêm as obrigações de gerência quotidiana da organização (diretores e chefes de faculdades, institutos e departamentos), no nível decisional do topo da governação (assembleia-geral e senado), como consequência das exigências normativas, pode ajudar a perspetivar o nível decisional organizacional neste tipo de instituição.

atores educativos e a acção organizacional escolar, em oposição à conformidade normativa-burocrática de que se parte como referência mais consensualmente aceite. (idem: 176).

3.2. A tomada de decisões e a autonomia universitária

Se a autonomia da escola é o pressuposto central tendente ao “desenvolvimento democrático da instituição escolar” (Torres, 2011: 92), ou ainda, o “campo de actualização de orientações políticas e perspectivas pedagógicas” (Sarmiento, 1999: 7), tal significa que no caso específico da universidade, a autonomia que os Estados decretam serviria para os seus atores criarem democraticamente as condições científicas e pedagógicas necessárias para o desenvolvimento da instituição. Por este motivo, Sarmiento considera insuficiente aquela autonomia pouco ou nada focalizada nas práticas de terreno, reforçando a ideia, com a necessidade de os atores educativos se apropriarem das políticas educativas.

No entanto, esta apropriação tem maiores probabilidades de ocorrer num quadro autonómico equilibrado - entre o legal, formalmente expresso e a compreensão por parte dos atores dos condicionalismos da “*cultura escolar* difundida a nível central” (Torres, 2011: 94. *Itálico da autora*), representada pelo Ministério de tutela. Esta situação pode permitir as escolhas e tomar decisões ancoradas nas “práticas por preferência à *cultura organizacional* instituída nos contextos escolares concretos” (idem). Porém, será o défice de autonomia individual de cada ator universitário integrado nas instâncias decisoriais, o eventual responsável pela “congelamento” do debate e do confronto com as agendas controladoras e condicionadoras das decisões que se constroem na universidade.

Apesar de a gestão participativa colegial emergir na universidade sob a ampliação da crítica e de modo especial, sobre “os aspetos de igualdade de representação entre os académicos e os estudantes” (Lima, 2012: 295), em algumas instâncias decisoriais, observa-se que esta particularidade evoluiu pouco e vem constituindo até a esta parte, a conquista autonómica maior – eleger o reitor, os representantes à assembleia geral e ao senado. Esta realidade vem permitindo o estabelecimento de um quadro de referência funcional de tipo “matriz uniformizadora” (idem) que,

“ao funcionar como uma espécie de ‘molde’ norteador da acção, tende a diluir as especificidades organizacionais e culturas de cada escola, induzindo nestas organizações uma aproximação, nalguns casos um mimetismo, aos parâmetros de funcionamento considerados ideais” (Torres, 2011: 96).

Como o referencial ideal é para o funcionamento das organizações escolares um marasmo utilitarista tendente a legitimar as agendas racionais burocráticas de controlo *top-down*, era importante compreender de acordo com Sarmiento (1999) que,

“A descentralização da administração educativa e a autonomia das escolas constituem um campo de actualização de orientações políticas e perspectivas pedagógicas que se confrontam, mesmo quando o campo semântico em que incide parece recobrir, numa mesma designação, políticas e intenções que são manifestamente opostas.” (p. 7).

Este fato impõe à universidade, a liberdade e o poder requeridos para se tomarem as decisões que se impõem visando manter o funcionamento da instituição, independentemente da dimensão gnosiológica que o processo de tomada de decisões pode encerrar para o universo das organizações escolares.

Referenciar o processo de tomada de decisões face a autonomia escolar universitária implica retomar o nível organizacional de decisões nos modelos de “arena” e de “fim aberto” (Ferreira et al. 1996). É nestes modelos decisoriais que a formalização das relações e processos se cruza com a descentralização, enquanto forma de organização administrativa resultante da democratização das sociedades.

Em todos os tempos, à universidade reclamou-se sempre o estabelecimento da autonomia enquanto “autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias” (Barroso, 1996: 17). Como tomar decisões é escolher dentre várias alternativas aquela que no âmbito da racionalidade limitada de Simon (1997), melhor ajuda a dar uma resposta organizacional consentânea com os problemas surgidos, significa que à universidade vem-se outorgando sempre o direito de autogoverno e auto-orientação. Em substância importa apenas questionar o seu significado prático e as interfaces na interdependência com o Estado.

No entanto, a autonomia não pode ser considerada como uma qualidade impermeável aos desvios propositados ou inconscientes dos membros da organização, devido ao que Lima (2011) considera como sendo:

“Certain degree of hybridism and some tension deriving from the clash between the collegial-participative model for governance (political system and organised anarchy) and the management pattern (tight coupling and hyper-bureaucracy)” (p. 299).

Os grupos hegemónicos tomam esta hibridação e tensão entre os modelos de gestão para recobrirem as racionalidades particulares corporizadas pelas *culturas sociais*. Por via dos instrumentos burocráticos intencionalmente adotados, os demais membros assimilam os valores e crenças tidos *a-priori* particulares, construindo uma *cultura organizacional* da universidade, às vezes complexamente compreendida pela própria lógica de organização e administração descentralizadas.

Como forma de expressão do poder descentralizado, a autonomia sofre não só a influência das lógicas do sistema político nacional, como da estrutura particular das organizações e também das *culturas sociais*. Por este motivo, Machado et al. (1992) define a autonomia nos seguintes termos:

“O poder de qualquer entidade se autodeterminar regular os seus interesses, se dar norma própria e de, no exercício das suas atribuições, praticar actos administrativos próprios e executórios.” (p. 31).

Esta entidade tendencialmente coletiva designada por organização não deixa de ser o construto e reflexo de seus membros que, por lógica das decisões tomadas, estruturam uma entidade que só pode ser a imagem e semelhança dos decisores. Por este motivo a autonomia exprime sempre um certo grau de relatividade, e é impensável a possibilidade de determinados atores organizacionais decidirem autonomamente, construindo uma entidade distanciada das suas próprias habilidades e qualidades.

As práticas executórias organizacionais são portanto eivadas pelas visões, necessidades, interesses e habilidades dos decisores, justificando-se deste modo o posicionamento de Barroso (1996), ao defender que a autonomia “não pré-existe à acção dos indivíduos” e define-a como sendo:

“Uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (p. 17).

Esta definição leva a compreender que decretar a autonomia para as organizações cuja estrutura e o funcionamento refletem uma imagem da “anarquia organizada” (Cohen, March & Olsen, 1972), como é a escola, não representa uma redenção em si. A não submeter previamente os membros da universidade a uma “administração social da liberdade e da individualidade” (Popkewitz, 1999: 15) permite refletir que não assumiram a “individualidade

apropriada para uma sociedade democrática liberal” (idem), que lhes possibilitasse praticar plenamente a autonomia decretada.

As organizações educativas pelo seu *status polifónico* e como *locus* de reprodução de regras vêm sendo muitas vezes, ou marginais ou reféns da firmeza do conceito de participação invocado pelos seus atores. O processo de transição do modelo corporativo para o modelo político-participativo de gestão da universidade, no sistema *top down*, terá permitido de alguma forma aos atores universitários de desenvolverem intencionalmente as formas de participação elencadas por Etzioni (1974)⁴⁵. A não ser uma transição sentida necessária pelos membros, sendo apenas uma expressão da agenda do sistema político nacional, a assunção da nova realidade ocorreu em obediência às lógicas comuns do funcionamento das organizações escolares e num mimetismo aos órgãos de soberania do Estado investidos por via das eleições.

O envolvimento fluido nas instâncias de tomada de decisões nas organizações escolares não iliba os membros de tirarem partido das suas habilidades. As permissões sejam ou não normativas vão possibilitar que cada membro ou grupo expresse as suas indiferenças (participação alienativa), evidencie os jogos estratégicos (participação calculista) e realce simbolismos que apontam para uma participação pura (participação moral). Apesar de ter surgido uma “crença no progresso, segundo a qual as mudanças sociais e pessoais tinham uma direcção que combinava racionalidades morais, políticas e científicas” (Popkewitz, 1999: 17), as formas de expressão do poder dependem dos interesses e motivos particulares e, independem dos objetivos organizacionais.

A adoção de estatutos autonómicos para as universidades apresenta-se muitas vezes como uma moda universalista, quando a autonomia reflete a concretização democrática das instituições num determinado Estado. É a forma de organização e administração dos Estados que define a autonomia institucional, a qual só pode imperar num quadro de descentralização efectiva

⁴⁵ Etzioni (1974: 38ss) descreve os três tipos de participação: (i) alienativa - com orientação intensamente negativa e característica dominante nas relações entre estranhos e hostis; (ii) calculista – pode ter tanto uma orientação positiva como negativa de baixa intensidade, a atitude calculista assenta no jogo estratégico de relações com aqueles que estão no poder; (iii) moral – com orientação positiva de elevada intensidade, em que o grupo movido pela ideologia e pelo simbolismo participa de forma pura ou social. A participação moral pura compreende a internalização de normas e identificação com a autoridade. É o relacionamento vertical à semelhança do mantido entre professores e alunos. Enquanto a participação moral social, centra-se na sensibilidade a pressões de grupos primários e seus membros.

do poder do Estado, sob pena de ser uma miragem como discute Barroso (2004), relativamente ao contexto português:

“Uma ficção na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas” (p. 49).

O hiato entre o decreto da autonomia e a sua concretização comporta para além do voluntarismo político do Estado em matéria de regulação, “visto como normativizador de relações em que certos atores recebem autorização para organizar, classificar e administrar as práticas escolares” (Popkewitz, 1999: 12), a praticidade da autorregulação entendida como ação organizada tendente a auto-governação.

Decidir num quadro organizacional autónómico pressupõe que cada membro seja portador da “autonomia pessoal, tão central para a pedagogia moderna” (Popkewitz, 1999: 19). A “autonomia decretada” (Barroso, 1996) ao definir normativamente as competências dos órgãos estruturados para a gestão da escola esbaram frequentemente com as competências reais dos atores. Esta simbiose entre as competências orgânicas e as competências enquanto habilidades detidas pelos decisores pode gerar ou não, decisões responsabilmente democráticas.

A tendência de *obrigar* em decretos e despachos a democraticidade comumente visualizada pela participação nas instâncias decisórias e na integração dos órgãos estruturados da universidade por via das eleições, pode justificar a ideologia democratizante das instituições, mas é incapaz de assegurar a autonomia na sua plenitude. Barroso (1996: 18) reconhece em relação ao sistema público de ensino português que,

“Esta autonomia é sempre relativa e é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer, eventualmente, do poder local, no quadro de um processo de descentralização” (p. 18).

As experiências anteriores detidas pelos atores caracterizadas pela sujeição aos mecanismos dirigistas de administração são mantidas, e às vezes praticadas na nova realidade autónómica, não só pelos membros como também pelas instituições envolventes. Esta realidade pode ser a responsável pelos posicionamentos de dependência a que muitas vezes os decisores escolares se sujeitam (heteronomia), e a incapacidade de produzir normas, recusar ou negligenciar as preexistentes (anomia).

De acordo com o autor, em muitas situações as escolas puderam, aproveitando as instâncias legais de tomada de decisões ou desenvolvendo “*autonomias clandestinas*” assentes em infidelidades normativas (Lima, 1998), ou construindo uma “*real autonomia*”. Para o efeito, as habilidades e as autonomias individuais têm de permitir a identificação das instâncias decisoriais como mecanismos de expressão do poder, quer seja autoritativo, como também cognocrático, devendo os atores avaliarem que as decisões tomadas nestas instâncias refletirão sempre o seu grau de responsabilidade social e política.

A invocação das infidelidades normativas como a fonte das *autonomias clandestinas* representa a forma de *contornar*, no âmbito das decisões inerentes à gestão e administração escolar, aquelas normas preexistentes que tendencialmente dificultam a concretização dos objetivos predefinidos, contrariamente a *feudalização* da escola. Um contexto em que há decomposição da soberania, onde os administradores e gestores sujeitam a escola tacitamente às suas próprias metas e missões. Apesar de as infidelidades serem “mais ou menos consentidas pela administração, atendendo aos fins visados mas acabam por implicar, sempre, uma certa dose de risco” (Barroso, 1996: 25), não só para os seus autores, mas fundamentalmente para a organização, remetendo os demais membros, a tutela e a comunidade envolvente à condição de *feudatários*.

Refletir sobre a tomada de decisões num contexto autonómico implica de alguma forma, salvaguardar as lógicas do interacionismo social enquanto mecanismo de comunicação e inclusão. Decidir autonomamente significa ter recebido de uma instância suprema o *poder* de agir, no quadro da descentralização e desconcentração administrativa. Este pressuposto garante a partilha democrática de visões e ideias entre todos os membros interessados no funcionamento e na missão da universidade.

Ao referir-se sobre a performatividade e a legitimidade institucional, Goergen (2008) faz as seguintes considerações:

“Nos primórdios da modernidade, com o surgimento das ciências naturais e exactas, instituiu-se a narrativa científica, mas também se fortaleceu a dignidade do discurso narrativo que coincidiu com a emancipação da emergente burguesia das autoridades tradicionais. O novo herói da problemática narrativa, aquele que decide a respeito do é justo ou injusto é o povo. É o seu consenso, a deliberação popular que emite o sinal de legitimidade. Em síntese: o consenso comunicativo popular decide a

respeito do que é justo ou injusto e o consenso entre os cientistas decide a respeito do que é verdadeiro ou falso. O povo legitima as leis civis e a comunidade científica as leis científicas; o povo produz as novas constituições, a comunidade científica os novos paradigmas do conhecimento” (Idem: p 145).

Fazendo uma breve analogia pode-se interpretar que a autonomia conferida à universidade pelo seu heroísmo sustentado pela produção de novos conhecimentos, devia permitir a aferição do justo ou injusto consoante os padrões éticos da sociedade. A necessidade de *contornar* as leis precedentes por imperativos da missão científica exige da universidade, a observância das variáveis do cientificamente verdadeiro ou falso, e das variáveis do socialmente justo ou injusto.

O voluntarismo dos membros em adotar as *infidelidades normativas*, ainda que alegando amplos consensos nas decisões que se tomam, pode contrariar a solidariedade requerida entre as expectativas da sociedade e o rumo da organização. A perspectiva da “descentralização funcional plena” (Formosinho, 2005) pode ser mitigada pela ação dos membros, devido ao abrandamento das responsabilidades comunitárias da organização.

Referindo-se à escola não superior, Barroso (1996: iv) assume a autonomia como “um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola”. O autor esbate a ideia do determinismo legalista e normativista da autonomia, criando a compreensão de que serão os docentes, funcionários administrativos, os discentes e a comunidade circundante que vão construir a autonomia em função dos referenciais e normas organizadoras da sua sociedade. Para o autor, o que pode ser objeto de decretos são:

“As normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino [...] Essas normas podem favorecer ou comprometer a ‘autonomia da escola’, mas não só por si [...] incapazes de criar ou destruir a ‘autonomia’” (idem).

Apenas uma visão e compreensão claras sobre a organização e administração descentralizada podem ajudar a aferir a existência ou não da autonomia na escola. Um decreto proclamando autonomia não induz ainda a existência da autonomia se as normas e as regras forem legislativamente dúbias do ponto de vista da distribuição das competências – pode estabelecer ou a *heteronomia*, ou a *anomia* organizacionais. Uma boa assunção e

aplicação de pressupostos teóricos ou ainda experienciados da autonomia podem instituir *autonomias clandestinas*.

Por recobrir dimensões de poder, a autonomia não pode constituir-se num conceito absoluto já que todos os intervenientes nos processos organizacionais (estrutura e membros) apresentam-se como fatores e/ou atores condicionadores respetivamente. Barroso (1996), ao considerar a autonomia como um conceito relacional implica que ela é exercida num contexto de interdependência – autonomia perante alguém ou em determinadas coisas. Justificação suficiente para entender que a autonomia requer a definição de *balizas*, a partir das quais os decisores devem atuar.

Teoricamente reclama-se para as universidades, no âmbito da prossecução da sua missão, as autonomias para decidir sobre os assuntos académicos, científicos, administrativos e financeiros, o que a autoridade do Estado responde *positivamente*, decretando-a. Na prática, apenas o exercício pleno da autonomia profissional dos universitários podia ancorar a plenitude das autonomias reclamadas. Se o “Estado, no exercício do poder, tem um duplo interesse: manter o controlo [...] ao mesmo tempo, melhora e sustenta a base normativa da autoridade (legitimidade)” (Weiler, 1999: 95). Deste modo, a efetividade da autonomia universitária passaria por equilibrar as duas legitimidades (autoritativa e profissional).

Escasseando uma das legitimidades, a outra sobrepõem-se submetendo os operadores da fraquejada. Como a administração pública, enquanto fonte da legitimidade autoritativa, é segundo Gorender (1989), uma entidade constituinte da força legítima do Estado, terá poucas possibilidades de ser subalternizada pela legitimidade profissional. Esta última é, por sua vez, formatada pela própria administração pública através das normas e leis conscientemente adotadas e aceites pelos profissionais, recriando novas visões e identidades. Os profissionais limitam-se deste modo à “autonomia decretada” assente na visão “*jurídico-administrativa*” (Barroso, 1996: 17, *itálico do autor*), uma identidade que é justificada por Gorender (1989) nos seguintes termos:

“Uma classe subalterna pode aceitar determinada ordem social mesmo vendo-a injusta. Porém, ao considerá-la eterna, impossível de mudar, adquire a confiança de que poderá melhorar sua posição e conquistar reformas. Neste sentido ela dá o seu consenso, sua adesão e apoio à existência dessa ordem social” (p. 57).

Importa referenciar que esta hegemonia estrutural pode ser reproduzida internamente no âmbito do funcionamento da universidade pelos decisores de topo que se vão constituir em grupos hegemónicos dirigentes. Os quais tratarão, com o recuso aos instrumentos jurídico-administrativos, de obter o consenso dos subalternos, contrabalançando as suas decisões entre um enfoque orientado pelo seu domínio e posição de supremacia e as visões corporativistas e interesses imediatos.

Não havendo este contrabalanço no funcionamento das instâncias de tomada de decisões das organizações escolares, a manutenção das hegemonias decisoriais dirigentes pode ameaçar a prevalência da autonomia na universidade. Os atores movidos pelo oportunismo, entendido como restrição e distorção de informações necessárias para a tomada de decisões em benefício próprio (Araújo & Sanchez, 2005: 59), tenderão com o recurso ao populismo, enquanto a “manipulação por parte das lideranças carismáticas de massas recém-urbanizadas”, premiar a *feudalidade autonómica* da escola.

Barroso (1996) chama a atenção para o discernimento que deve haver da autonomia da escola, da autonomia dos professores, ou da autonomia dos pais, ou ainda da autonomia dos gestores. O autor não deixa de reconhecer que a autonomia da escola resulta, obviamente, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos), que requerem algum tato para gerir, integrar e negociar, definindo-a como sendo:

”Jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente com o fim de estruturarem a sua acção organizada em função de objectivos próprios, colectivamente assumidos.” (p. 20).

A par de qualquer forma de pensamento *neo-institucional*, a autonomia legislada tende sempre a distanciar-se da autonomia (re)criada pelos atores organizacionais. Esta última permite compreender melhor os resultados da sua praticidade, por os membros estarem cónscios das racionalidades, das regras e das normas que a corporizam, ainda que movidos por objetivos próprios como referencia o autor. A dimensão psicossocial das organizações e o verticalismo legislativo não os inibem de invocar a agenda oficial com vista a estruturarem a sua acção organizada, seja coletivamente ou em grupos hegemónicos.

Na sua asserção “Da autonomia decretada à autonomia construída”, Barroso (1996), identifica três tipos de autonomia: (i) autonomia jurídico-administrativa, (ii) autonomia sócio-organizacional a (iii) autonomias clandestinas. Atendendo que a autonomia existe quando está-se perante uma formalização no nível da supraestrutura, de um processo de descentralização político-administrativo que é de acordo com o autor,

“Um processo, um percurso, construído social e politicamente por diferentes actores (muitas vezes com interesses e estratégias divergentes) que partilham o desejo de fazer do local um lugar de negociação/uma instância de poder/e um centro de decisão” (p.11).

Apenas a autonomia sócio-organizacional pode ser capaz de corresponder melhor com a intenção da descentralização como “processo de submeter a tipos de administração pública menos dependentes do Estado áreas de actividade até aí submetidos a tipos mais estatizados” (Formosinho et al., 2005:25).

A autonomia jurídico-administrativa define as normas, regras e competências dos atores universitários durante a execução administrativa, financeira, académica e científica. Será com o recurso ao poder burocrático, pela impessoalidade dos seus instrumentos, que este tipo de autonomia espera ser concretizado. No entanto, durante a implementação da missão da universidade num quadro autonómico, o poder administrativo é também condicionado pelo poder dos membros das organizações. Araújo & Sanchez (2005), defendem o seguinte:

“Os poderes administrativos são extrínsecos, conferidos aos agentes por meio do Direito Positivo. Mas os agentes administrativos dispõem também de um poder intrínseco. Por constituírem um grupo especializado e possuir alta capacidade organizacional, os burocratas detêm certa quantidade e qualidade de informação que os coloca em posição de vantagem em relação aos agentes políticos. A informação, a competência técnica e o conhecimento específico são os fundamentais desse poder” (p. 141).

Esta *miscigenação* de poderes permite caraterizar a autonomia sócio-organizacional como o combinado organizacional entre as leis e as práticas sociais no âmbito do funcionamento autónomo da administração da universidade. Mas, como os limites impostos pelas normas condicionam muitas vezes o avanço em determinados sentidos, os atores fazem jus as suas autonomias profissionais e recorrendo às “infidelidades normativas” (Lima,

1992), superam estes limites sujeitando a universidade às autonomias clandestinas.

A autonomia, de acordo com Sarmento (1999: 9), “coloca em cena valores, ideologias e interesses”, enfatizando deste modo a perspetiva política e cultural da administração escolar. Se na dimensão política, esta caracterização envolve durante o processo de tomada de decisões, negociações e conflitos, na dimensão cultural releva-se a “heurística contida na tensão entre o interior e o exterior da organização” (Torres, 2004: 231) que corporizam os valores, as ideologias e os interesses sobre os quais assenta a praticidade autonómica dos processos decisoriais.

Decretar a autonomia como aconteceu com o estatuto das instituições do ensino superior angolano (decreto nº 35/01, de 08 de junho) pode ancorar o espírito e letra dos estatutos orgânicos e de funcionamento da universidade, mas a história do país e a trajetória socioprofissional dos seus membros podem condicionar a sua efetiva praticidade. Pode tendencialmente prevalecer na universidade, um quase *conformismo lógico* (Durkheim, 1965: 73), enquanto, “uma concepção homogénea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências.” É uma forma de expressão do “poder simbólico” (Bourdieu, 2001), enquanto,

“Construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: [sic] o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social).” (p. 9, *Itálico do autor*).

A concomitância das mudanças políticas quer seja em termos de tempo, como também de atores, permitiu para a universidade angolana, a construção de uma realidade social em que a coerção organizacional pouco se distanciou do consentimento. A prevalência do quase *conformismo lógico* de Durkheim na universidade, não resulta apenas do défice democrático nas estruturas e no conteúdo, mas da indignação da sociedade sobre as decisões autonómicas da universidade. A esse respeito, Sousa Santos (1994) referencia que,

“A legitimidade da Universidade não foi seriamente questionada durante o período do capitalismo liberal e para isso contribuiu decisivamente o facto de o Estado liberal, que foi a forma política da sociedade moderna neste período, não ter, ele próprio um forte conteúdo democrático”. (p. 183).

O fraco questionamento das decisões da universidade terá sido motivado pela insuficiência geral da democracia nos próprios Estados e da escassa

“liberdade prévia” (Chaui, 2007) das lideranças nacionais. As lideranças nacionais, enquanto subprodutos da universidade inquestionada, vêm a sua liberdade de questionar a universidade coartada e na mesma sequência, os atores universitários enquanto subprodutos desta sociedade, vêm-se culturalmente legitimados a agir de acordo com os padrões que adotem.

Esta situação terá levado as decisões universitárias a assentar sobre a monoreferenciação, onde a ciência da decisão teria restringido a verdade em relação ao que se podia decidir e demonstrar sobre a universidade e sobre a sociedade. Só um sistema aberto de decisão poderia capacitar-se para premiar as influências dos atores internos e externos, nas vestes de negociadores organizacionais.

A qualidade das decisões depende deste modo, não apenas da tipologia da autonomia característica das organizações, mas também das culturas recriadas, seja por influências externas, seja como “resultado de um trabalho de fabricação exclusivamente *interna* (Torres, 2004: 231, *itálico da autora*).

As fontes de geração da cultura organizacional (variável externa, variável interna e metáfora) são determinantes no exercício das autonomias e na definição dos critérios de escolha na tomada de decisões. Porém, será a partir das manifestações da cultura organizacional enquanto exteriorização de valores e crenças profundas que pode ser percebido o tipo de autonomia que as organizações experienciam.

Uma confrontação das tipologias das autonomias de Barroso (1996), com as manifestações culturais de Martin (1992), permite identificar os modelos de decisões que as organizações adotam. Na essência, o funcionamento das organizações, mormente das escolas, é caracterizado na prática por todas as formas de manifestação da cultura organizacional. Esta simultaneidade vai verificar-se igualmente, na praticidade das autonomias possíveis nas instâncias decisórias formais e informais da universidade. Apenas o modelo decisório cultural, aquele que busca a hibridação entre a estrutura, práticas e culturas sociais pode através dos significados e símbolos, de caracterizar melhor o modelo decisório escolar. A perspetivação pluriparadigmática sintetizada no quadro nº 11 permite inferir a correspondência entre o modelo decisório e o tipo de autonomia em que se ancora, bem como a manifestação da cultura organizacional que pode refletir os processos e respetivas decisões.

Quadro I – Manifestações culturais nos modelos decisionais da universidade face ao estatuto autonómico.

Modelo de decisão	Tipo de Autonomia	Manifestação Cultural
Racional	Jurídico-administrativa	Integradora
Político	Sócio-organizacional	Diferenciadora
Anárquico	Clandestinas	Fragmentadora
Cultural	Integrada (jurídico-administrativa, sócio-organizacional e clandestina)	Compósita (integradora, diferenciadora e Fragmentadora)

3.3. Instâncias autonómicas decisionais

Face a abordagem de Torres (2011: 92) em relação à autonomia da escola não superior, uma extrapolação à realidade da universidade permite inferir que a sua praticidade pode refletir-se no “reconhecimento da sua centralidade no desenvolvimento democrático”, como na “vulgarização da sua utilização enquanto instrumento político”. Podendo portanto, contribuir para a emancipação institucional da universidade ou ainda, estar refém das arquiteturas particulares dos atores, respetivamente.

A imprecisão da tecnologia e dos objetivos da escola permitem que cada decisor enquanto agência de experiências e culturas, incluindo transnacionais, faça vincar nos órgãos autónomos de decisão, valores e crenças que comportam o seu percurso socioprofissional. Kaufmann (1981) defende o seguinte:

“Os sistemas de preferência de uma pessoa são formados pela educação que recebe e pelas experiências por que passa. [...] A educação surge da transmissão de conhecimentos, mas também da experiência de cada dia.” (p.173).

Por este motivo, a invocação de uma autonomia documentada a discursiva não é suficiente para assegurar à universidade enquanto “cenário educativo”⁴⁶, a tomada de decisões efetivamente autónomas. A articulação real entre os conhecimentos apreendidos pelos atores, durante as formações precedentes e as distintas trajetórias de vida em matérias de tomada de decisões pode ser determinante.

A ideia de que a reconfiguração da autonomia da escola depende mais das margens de manobra dos atores que do formalismo estrutural da universidade, pode estar relacionada com a gestão do “horizonte de ação”

⁴⁶ O autor justifica a utilização do conceito “cenário educativo” para interpretar o poder de forma relacional e histórica, como amálgama de práticas institucionais e discursivas que funcionam como ‘junção colectiva de partes díspares sobre uma só superfície social’ (Sarmiento, 1999: 13-14).

(Kaufmann (1981: 81). Faz-se a gestão da “dimensão máxima de tempo partindo de alguma data inicial, sob a qual a ação é considerada”, e estabelecem-se os mecanismos decisoriais razoáveis com as racionalidades a escudar. Estas racionalidades podem estar relacionadas com a prossecução das metas organizacionais, como também, com a realização pessoal do decisor ou do coletivo de decisores, se se atender às lógicas do oportunismo enquanto “uso das informações incompletas ou distorcidas em benefício próprio” (Sanchez, 2005).

O horizonte de ação para a realização pessoal ajuda a compreender e a fundamentar os comportamentos e as racionalidades dos atores, relativamente aos prazos e aos critérios de decisão. O fato de a agenda oficial suportada pelas políticas educativas colocar-se quase sempre no centro das argumentações dos decisores, pode constituir apenas num mecanismo para legitimar as decisões que são tomadas em nome das organizações. O voluntarismo dos atores está quase sempre subsumido no determinismo das metas organizacionais. Kaufmann (1981) defende o seguinte:

“É no nível de comportamento do indivíduo ou no da atitude do grupo que se deve primeiro colocar essa escolha de horizonte de acção, ou novamente a dimensão máxima de tempo dos critérios de acção.” (p. 82).

Sugerindo que a autonomia organizacional permite avaliar previamente e *in situ* a viabilidade das decisões, serão os critérios de ação adotados que vão ajudar a clarificar sobre se as decisões tendem para uma realização organizacional ou individual do decisor ou coletivo de decisores. Esta situação deve-se segundo o autor, do fato de o horizonte de ação ser influenciado pelos seguintes elementos: (i) Influência fisiológica, (ii) influência de temperamento e, (iii) influência de um ambiente em desenvolvimento.

A “influência fisiológica” compreendendo de acordo com o autor, a idade do indivíduo e a possibilidade de deter um agregado familiar, condicionarem a sua argumentação para as decisões com efeitos a curto, médio ou longo prazo. A “influência de temperamento”, estará relacionada com a liberdade de preferências do indivíduo no direcionamento dos seus recursos/investimentos, permite perceber o caráter imediatista, os prazeres, o conforto e as diversões que as suas decisões aportam. Já a “influência de um ambiente em desenvolvimento” pode ser responsável pela observância do conhecimento e

da tecnologia detida pela sociedade, permite percecionar a sabedoria das decisões tendentes ao progresso, em vez de uma aceitação acrítica desse conhecimento ou dessa tecnologia.

O autor defende também que “escolher seu próprio horizonte de acção é uma forma de liberdade fundamental de cada indivíduo” (p. 82), significando que, a par da autonomia decretada em que se espera ocorrerem decisões a luz das leis, as autonomias pessoais e profissionais enquanto margens de liberdade dos atores permitem manipular o horizonte de acção.

3.4. O Estatuto da Carreira Docente como decisão e modelo de tomada de decisão

O ECD enquanto decisão e modelo de tomada de decisão organizacional reflete tendencialmente, as influências do horizonte de acção elencadas por Kaufmann (1981). Desde a enunciação do tempo de serviço e dos graus académicos necessários para a gradação, aos critérios centralmente profissionais, o normativo apresenta de forma subsumida, a influência fisiológica e o temperamento dos atores, bem como o ambiente de desenvolvimento envolvente em cada época da sua revisão.

Ramos (1996) ao identificar os dois modelos subjacentes a concepção de um ECD enquanto decisão (o modelo regulador e o modelo do código de conduta profissional), incluindo as lógicas que sustentam tais modelos, parte do princípio de que uma decisão não é um fim em si mesmo. É sobretudo um meio para a prossecução de outros fins subjacentes à decisão e tendentes à manutenção da organização.

Enquanto modelo regulador, o ECD propõe-se a preservar o desenvolvimento profissional dos docentes e da atividade ocupacional dos professores numa lógica racional-burocrática. As exigências e os critérios que se invocam são de ordem administrativa, sujeitando deste modo, os docentes aos ditames do funcionalismo público – controlo, hierarquia, disciplina e ordem.

O ECD como modelo do código de conduta profissional compromete-se à interferir na variação de comportamentos e condutas dos docentes, não apenas por imperativos do rigor burocrático, mas essencialmente, por exigência da natureza da acção e do meio em que a profissão se exerce. Constitui a característica essencial do normativo e é guiado pela lógica político-funcional.

Se no primeiro caso a sujeição dos docentes processa-se por imposição de regras estruturadas no normativo e noutros conexos, no segundo, os docentes adotam voluntariamente as regras como forma de socialização e de inclusão profissional e ocupacional. Os parâmetros pedagógico-científicos requeridos para o exercício profissional da atividade docente, que o normativo dita como critérios plausíveis para sustentar as decisões de gradação ou de demissão na carreira, serão desenvolvidos por cada docente como forma de integração e aceitação pelo grupo em primeiro lugar, e só depois como mecanismo de preservação do posto.

Na prática, há uma coexistência entre os processos de regulação racional-burocrática e os processos socialmente construídos. A presença da regulação burocrática não impede que os atores interpretem o normativo de forma extrapolada, gerando zonas de incerteza que são depois exploradas para escudarem os interesses e motivações particulares, fazendo do normativo a imagem e semelhança dos atores. Esta forma de regulação é propensa a tornar-se refém das limitações dos atores quando sujeita a decisões que podem desencadear alterações. Já a regulação interativa ou socialmente construída, pela sua dimensão imaterial, pode apresentar-se inflexível no tocante a uma eventual cooptação dos atores. A fluidez das identidades e trajetórias socioprofissionais dos diversos atores da universidade (docentes, alunos e comunidades circundante) funciona como uma espécie de “radar”, que apesar de não poder ser visibilizado pelo sujeito, exerce certa influência sobre ele, pelo fato deste ter a consciência da sua existência.

A pressão regulatória sobre o desenvolvimento da conduta profissional sujeitará à unicidade e uniformidade uma profissão tendencialmente inovadora e criativa. Os docentes tornam-se rotineiros e hábeis recriadores de mecanismos de contraposição às normas e regras estandardizadas. A imprevisibilidade do meio que podia constituir-se em fonte de inspiração à criatividade e iniciativa para o refinamento pedagógico e científico dos docentes, pode constituir-se numa ameaça, já que em processos rotineiros, ousar poderá representar transgressão à norma.

Desocultar as racionalidades que movem os atores a fazerem parte dos órgãos de decisão, exceto aqueles que os integram por inerência de funções, ajuda a perceber o grau de envolvimento, a orientação da participação e a

“potencial participação calculista de baixa intensidade” dos atores (Etzioni, 1974: 39). Aquela participação de orientação negativa, que visa fazer alianças com os eixos do poder para obter algum posicionamento confortável na organização, diferentemente da prossecução das metas organizacionais.

Enquanto modelo necessário para a tomada de decisões, o ECD foi aprovado pelos demais órgãos tendencialmente participados, na perspectiva da “influência directa da estrutura organizacional” (Torres, 1997:16) que reflete a ideologia da organização através dos normativos. Apesar de tal representar uma face do modelo de gestão político-participativo, a prática real da sua operacionalização pode e como já referenciado mais atrás, estar condicionada pelo percurso sócio-histórico da própria universidade e também dos respetivos decisores.

Deste modo, a possibilidade de as novas decisões guiadas pelo ECD poderem ser tomadas num quadro expresso de “participação divergente, ativa” (Lima, 1998) e ainda “calculista de elevada intensidade” (Etzioni, 1974) condizente com o “modelo decisional aberto” (Ramos, 1996) é reduzida. Para a universidade enquanto organização educativa e debilmente articulada, era requerida uma participação “que permita mais iniciativa, mais autonomia, mas não passe por menos organização” (Ramos, 1996: 193).

A manutenção da organização no âmbito da tomada de decisões aportadas pelo modelo aberto atende de acordo com a autora, a “influência das variáveis conhecimento, a avaliação do sistema, o ponto de vista dos serviços executores, a comparação com referentes de outros países” (idem: 194). Esta tendência é justificada pela necessidade de legitimar as decisões, recorrendo à lógica de confiança institucional. É uma forma de validar previamente as decisões, com o pretexto de se terem envolvido indivíduos, ou detentores do poder cognocrático, ou de percursos socioprofissionais relevantes, ou de gestores e administradores tendencialmente experimentados.

A escola é nesta perspetiva, o protótipo de “sistema sociocultural assente combinadamente, numa rede informal de inter-relações pessoais, com os objetivos partilhados e uma cultura organizacional comum” (Ellström, 1983: 232), assumindo-se deste modo, como entidade política perfeita.

Se a legitimidade do ECD é tendencialmente o resultado do poder investido formal e informalmente aos atores decisores (poder burocrático,

político e cognocrático), a sua qualidade será a consequência do estilo que estes mesmos atores adotem, para tomar as decisões. Young (1966:129) invoca que “uma organização reage a um relacionamento entre acontecimentos e não a um só acontecimento”. Esta reação implicará a análise dos múltiplos cenários relacionados com o acontecimento e das várias e possíveis respostas que ajudem a resolver o problema no âmbito de uma racionalidade limitada.

O pensamento monolítico de que uma decisão organizacional (reformulação do normativo, da estrutura e do funcionamento) é *per si* uma adequação ao rumo pretendido, vem sendo a prática organizacional mais comum. No entanto, Ramos entende que,

“Não basta mudar as finalidades para mudar os resultados da acção. O carácter construído da mudança só será eficaz se reconhecermos o carácter igualmente construído dos nossos modelos de organização e acção colectiva.” (Ramos, 1996: 193).

O rigor dos princípios, a racionalidade dos modelos perspectivados ou a pureza das intenções viradas para os resultados de uma ação de reforma, podem de acordo com a autora, resultar se as práticas e os comportamentos reais compreenderem as racionalidades das mudanças pretendidas. Essa compreensão permitirá gerar uma percepção sobre o grau de resistência ou de evolução da mudança no seio das elites a que a decisão se destina.

Ramos (ibidem: 26) define como “um primeiro elemento da estrutura da tomada de decisão – a consciência da necessidade de decidir” que representa a escolha através da obtenção da informação suficiente, da análise das soluções possíveis para resolver um problema e da ponderação das consequências das ações a realizar. Não se retira a possibilidade da escolha vir a ser não decidir, que é também uma forma de decisão.

Petit & Dubois (2000) ao referirem-se à limitação das possibilidades cognitivas e operatórias do indivíduo fazem a seguinte reflexão:

“Só por si, interdita uma circulação completamente aberta de todas as informações disponíveis numa organização. É interessante observar, a este propósito, que a ausência de informação (processos de retenção) priva os actores de dados essenciais para decidir e agir com conhecimento de causa. Da mesma forma, quando os actores são submersos pelas vagas de informações, é-lhes difícil identificar as que lhes seriam úteis, o que diminui consideravelmente o seu potencial de decisão e de acção”. (p. 54).

Quer seja em relação às instâncias da administração quotidiana das decisões inerentes ao enquadramento docente (ação), como também ao governo a quem cumpre decidir politicamente sobre a estrutura e orientação da

carreira docente, é requerida certa qualidade e quantidade de informação para produzir a decisão. O oposto pode acomodar “o oportunismo” enquanto uso de informações incompletas e distorcidas em benefício de atores ou grupos hegemónicos. Arrow (1974) defende que os conceitos de ética e moralidade não são inconsistentes com os pressupostos do auto-interesse e do comportamento maximizador dos indivíduos. Uma eventual boa intenção de reformular o ECD pode corresponder apenas a um “oportunismo” decisional dos atores e não tanto à uma exigência ética e moral perseguida pela universidade.

Capítulo IV

O modelo de análise e a metodologia de investigação

4.1. A construção do objeto de estudo

A preocupação de estudar casos particulares relacionados com os processos educativos ou com outras entidades sociais que abarcam pessoas e estruturas implica a observância do “caráter único e comum” do objeto de estudo (Stake, 1995). O *caráter único* tem a ver com a dimensão da identidade e de valores internamente recriados por um caso específico e escassamente extrapoláveis a outros casos da mesma natureza que atuam em contextos sociopolíticos diferentes. O *caráter comunal* está relacionado com a essência das entidades da mesma natureza, que torna um caso similar ao outro. O autor reconhece que apesar das diferenças entre as entidades, a tendência é de “os investigadores atuarem da mesma maneira quando encontram fenómenos estranhos” (p. 72). No entanto, cada caso tem fronteiras próprias e partes funcionais também específicas.

A Universidade Pública de Angola definido como objeto empírico de estudo, enquanto organização complexa, enredada pela racionalidade burocrática (com normas, estruturas e orgânicas hierárquicas) e expressa fundamentalmente pelo interacionismo social, apresenta a cultura organizacional como uma das especificidades tendencialmente mais particulares. Pois esta é uma construção elaborada por cada caso específico e diversamente perspectivada (variável interna, variável externa, metáfora e paradigma). A propensão de explicar a partir dos fatos e atos observados como a fonte única que pode caraterizar o funcionamento das entidades socialmente construídas (organizações), esbarra com a dimensão profunda que está na base da caraterização dos artefatos observáveis. Esta quase ilusão óptica é fundamentada pela escassez de “lentes” para perscrutar o “fenómeno profundo” designado por cultura organizacional (Schein, 1968, Young, 1989 e Smircich, 1995). Por este motivo, a presente investigação parte da presunção do desconhecimento sobre o significado dos atos e fatos por parte dos membros da organização a estudar (Douglas, 1976).

O estudo é centrado na “abordagem fenomenológica” (Edmund Husserl, 1986: 23) que de acordo com o autor,

“De início, não nos é permitido admitir conhecimento algum como conhecimento; de outro modo não, teríamos nenhuma meta possível ou, o que é a mesma coisa, uma meta com sentido”.

Esta abordagem permite interpretar a realidade a partir do significado atribuído pelos atores às experiências sociais (Bogdan & Biklen, 1994). A realidade é entendida como uma construção social diversamente interpretada, com base nas experiências e interações dos membros organizacionais. Apesar das limitações desta abordagem (compreender os sujeitos a partir dos seus pontos de vista, como se tais pontos de vista fossem voluntariamente genuínos e não determinados pelas estruturas), considera-se que ela distorce menos a experiência dos membros organizacionais e consequentemente, a compreensão da realidade organizacional.

A focalização da organização enquanto “interação entre indivíduos, por meio das relações sociais que se desenvolvem com base nos princípios e nos objetivos definidos na própria estrutura organizacional” (Feuerschütter, 1997: 74), ajuda a inferir que a estrutura é contingente do “fenómeno profundo” que faz com que as organizações existam. Este pressuposto intrinsecamente relacionado com os valores, crenças e símbolos das sociedades é parte constitutiva da cultura e por este motivo, as organizações podem ser, igualmente elevadas a categoria de valor cultural. Deste modo, a cultura organizacional torna-se numa dimensão complexamente definível, apesar de poder ser percecionada através do clima organizacional refletido nos atos e fatos observáveis no quotidiano das organizações.

Esta pressuposição faz com que as investigações sobre a cultura organizacional estejam apoiadas preliminarmente no clima organizacional, enquanto “aspectos percetivos da cultura” (Bilhim, 2006), visando explorar metodologicamente o tema. Parte-se do princípio de que as práticas e os comportamentos humanos nas organizações são a exteriorização das crenças e valores assimilados ao longo da vida, os quais são ativados em determinadas circunstâncias ambientais. Bogdan & Biklen (1994: 55) consideram que,

“O significado que as pessoas atribuem às experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência”.

Esta experiência inclui a forma como os membros organizacionais interpretam, e lidam com o exterior. Pois, a este se destina hipotética e formalmente a sua ação e, inversamente, o exterior complementa a estrutura e o funcionamento das organizações.

O hábito, segundo Durkheim (2010: 11), de “olhar para a vida social enquanto desenvolvimento lógico de conceitos ideais”, faz com que em circunstâncias específicas de interação humana, as sociedades procurem tendencialmente definir a estrutura organizacional (regras, relações, desenho do organograma, obrigações e funções dos membros, e os manuais de procedimentos). Trata-se da lógica de transbordar para a conduta humana o racionalismo científico, que apresenta a racionalidade burocrática como o mecanismo pragmático de sua implementação, sem avaliar o fato de que, “um acto menos racional pode, de seguida transformar em regras de acção para o futuro” (idem).

Por este motivo, as alterações de certas dimensões da estrutura organizacional objetivam não só fins oficiais e formais, como também, o alcance de interesses próprios, articulando convenientemente com outros componentes simbólicos compartilhados, como referenciam Young (1989) e Smircich (1995).

Apesar de metodologicamente ter-se concebido um planeamento lógico para a investigação, o percurso trilhado permitiu compreender que estudar a cultura organizacional numa organização escolar representava uma aprendizagem profunda, porque “a fronteira entre o fenómeno e o contexto que se estuda não é claramente evidente” (Yin, 1989: 23). Tal fez com que a investigação se processasse na lógica de um verdadeiro “limpa-para-brisas” para evitar que as várias oportunidades que o contexto expunha, e que ajudariam a compreender o fenómeno, se perdessem. As fases planificadas foram frequentemente sobrepostas, porque apesar do prévio e superficial conhecimento que se tinha acerca dos atores da universidade e do ambiente envolvente, enquanto objeto de estudo, o aprofundamento teórico que se ia fazendo sobre a cultura organizacional, as organizações educativas escolares e a tomada de decisões, impunham ater-se efetivamente aos “processos do que simplesmente aos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994).

Um eventual ensino universitário à medida dos padrões universais e universalizados é decorrente de uma interdependência lógica dos vários dispositivos educativos, desde os humanos aos materiais, passando pela interação entre ambos (organização). Observada a integração dos órgãos de governação e da administração universitária, pôde-se constatar que a

omnipresença do corpo docente é determinante na geração do “hábito colectivo” (Durkheim, 2010), que se exprime, de acordo com o autor, através das leis morais e jurídicas.

Qualquer que fosse o entendimento das forças e fraquezas da universidade passaria por questionar a influência dos valores e crenças que os atores predominantes presam e socializam para criar a identidade comum face à missão social, formal e oficial da universidade. Importava, deste modo, questionar em que medida a cultura organizacional da Universidade vem contribuindo para a produção de conhecimentos e de quadros superiores cultural e criticamente habilitados?

A partir desta interrogação, conhecido o grupo de indivíduos referenciáveis para o estudo, era necessário especificar a estrutura e o ambiente, de acordo com a seguinte sugestão de Bogdan & Biklen (1994):

“Se tem algum interesse específico, pode escolher indivíduos ou ambientes onde pensa que está presente, podendo chegar, posteriormente, à conclusão de que não encontrou o que esperava. Esteja preparado para modificar as suas expectativas ou o seu plano, caso contrário pode passar demasiado tempo procurando algo que pode não existir.” (p. 87).

Apesar da sugestão destes autores sobre a necessidade de ter preferências em termos da escolha de um campo de estudo, sem nunca saber antecipadamente o que se vai encontrar, a vinculação parcial do investigador com o objeto de estudo corrompeu de alguma forma esta sugestão. No entanto, era pouco produtivo começar a interatuar com o objeto empírico sem um refinamento prévio do modelo teórico-concetual. Esta fase de apreensão teórica do campo da sociologia das organizações educativas, das principais perspetivas da sociologia da educação, administração e políticas educativas, representou a posse de “lentes” que ajudaram a percecionar os significados das práticas, comportamentos e interações da realidade estudada.

As interpretações teóricas e as visitas propositadas às sedes das regiões académicas da Universidade Pública (Cabinda, Luanda, Benguela, Huambo e Huíla) ajudaram a compreender que, da imensidão previamente conhecida sem a preocupação exclusiva com o conhecimento e a compreensão dos fenómenos, apenas determinados aspetos podiam ser objeto de desconstrução para entender o conjunto. Carvalho (2009) defende que,

“Nenhum procedimento científico pode conter uma resposta sobre a relativa *desejabilidade* de uma *coisa*. As afirmações científicas dizem simplesmente: «se isto for verdade, então provavelmente acontecerá aquilo». A natureza neutra da ciência está em validar relações empíricas entre fenómenos ou variáveis e, para fazer isso, exige que o fenómeno seja de natureza a ser observado, manipulado ou medido” (p. 135, *itálico e aspas do autor*).

A operacionalização do ECD foi tomada como o foco central da observação, a partir do qual era possível aferir as motivações dos docentes para integrarem os distintos órgãos decisoriais, a busca pelo incremento dos graus académicos e a caracterização dos tipos de participação que se exercitavam na universidade. Ou seja, o ECD serviu de base para “o estudo de caso enquanto método indicado para responder às perguntas ‘como’ e ‘porque’ que são questões explicativas, tendentes a esclarecer uma decisão ou conjunto dessas” (YIN, 1989: 23).

Esta correlação entre o ECD e os processos de tomada de decisões em instâncias participativas é assente, obviamente na interpretação da cultura organizacional como metáfora, “algo que a organização é, sendo utilizada para descrever a organização como um todo, pertencente à ordem simbólica” (Torres, 1997: 28, *itálico da autora*). Desvendar as diversas lógicas que recobrem a conceção e a operacionalidade dos normativos que recriam a vida das organizações requer, de acordo com os procedimentos sociológicos, o recurso simultâneo ao *método comparativo* (Durkheim) e ao *método histórico* (Comte).

Por este fato, a explicitação de Durkheim (2010: 142) relativa às “regras alusivas à utilização da prova” encorajaram a investigação a enveredar pela concomitância das lógicas, comparativa e histórica, já que,

“Para ser possível comparar as diferentes formas que um fenómeno social assume, em vários povos, é preciso separar esse fenómeno das sequências temporais a que pertence [...] pois os fenómenos sociais só se diferenciam dos anteriores pelo facto de uma maior complexidade”.

À medida que a estruturação e as abordagens sobre o ensino superior angolano se iam complexificando (1975-2009), as racionalidades presentes nos níveis micro, meso, macro e mega institucional do sistema de educação e ensino nacional, requeriam diferenciações claras entre o nível terciário, o nível pós-secundário, o nível secundário e o nível primário. Quanto aos normativos, as diferenciações operadas podem ser consideradas substanciais, no entanto,

as organizações enquanto processos sociais não se estabelecem exclusivamente pelo axioma legislativo.

As observações e a análise de dados estiveram focalizados no objecto e na realidade em estudo, enquanto fonte direta da informação necessária para compreender as complexidades do tema proposto a investigar: “cultura(s) organizacional(ais) da universidade: a tomada de decisões para o provimento na carreira docente na Universidade Pública de Angola”. Revelou-se fundamental a interação continuada do investigador com os locais de estudo, seja de forma direta como também, através da interação permanente com os seus membros.

A opção pelo estudo de caso esteve assente na recolha empírica de dados a partir do campo, tendendo compreender os sentidos e as imagens, que os atores da universidade partilham em relação às decisões que se tomam no âmbito da reformulação e operacionalização das diferentes variantes do Estatuto da Carreira Docente (1980, 1989 e 1995). Era importante respeitar sempre um quadro de confrontação histórica, tendo em atenção os estudos já avançados nesta perspetiva (tomada de decisões e Estatuto da Carreira Docente), a exemplo de Ramos (1996), Fonseca (1998) e Silva (2004). De acordo com Yin (1989: 19) o caso do “método histórico será recomendado quando não houver acesso ou controle pelo investigador aos eventos comportamentais”. Tendo a possibilidade de aceder a estes eventos, os estudos precedentes foram assumidos como referenciais teóricos tendentes à compreensão das lógicas, por exemplo, das reformulações das variantes dos ECD de determinadas “formas contemporâneas de agir, de ser e de estar” (Geertz, 1973).

O método científico, enquanto modo de observar a realidade e confinada nos limites da observação (Carvalho, 2009), permitiu ao investigador, apesar da sua vinculação parcial ao objeto de estudo⁴⁷, aceder com alguma diligência aos fenómenos cruciais que levaram à compreensão do tema. Foi adotada a observação não-participante como técnica de base que permitiu “a identificação e o registo dos comportamentos” e os “modos de vida do grupo em estudo” (Evertson & Green, 1986), neste caso, os docentes universitários.

⁴⁷ Docente colaborador no Departamento de Ciências Sociais do Instituto Superior de Ciências da Educação desde 2003, lecionando a cadeira de História de África.

A preocupação pela validade interna da investigação centrou-se não só sobre os dados e respetivos significados e codificações, como também na seleção de informações e fontes. A expressão “coerência pragmática” de Van der Maren (1987) revelou-se conveniente para adjetivar esta preocupação científica. Trata-se de uma designação melhor condizente com a compreensão dos fenómenos simbólicos que ancoram as práticas organizacionais, como definem Hérbert et al. (1994):

“Uma resposta ao problemas da lógica da argumentação ou da demonstração que ligam as diversas componentes de uma pesquisa entre si, desde a formulação da intenção e dos objectivos da investigação, passando pela constituição, análise e tratamento dos dados e culminando na interpretação e na verificação dos resultados” (p. 69).

Deste modo, a revisão bibliográfica e a análise documental puderam, a par das técnicas da entrevista e do inquérito por questionário, complementar a pertinência das observações, salvaguardando em maior ou menor grau os três tipos de validade importantes para as investigações de pendor científico. Apesar da diferença de designações por parte dos autores consultados, a fundamentação de cada validade é similar, assumindo-se para a investigação as seguintes:

(i) “validade aparente”(Kirk & Miller, 1986) ou “validade interna” (Sykes, 1990), centrada nos dados como evidências, permitindo estabelecer as relações causais com vista a eliminar as ambiguidades e a contradição;

(ii) “validade instrumental ou pragmática” (Kirk & Miller, 1986) ou “validade instrumental ou de critério” (Sykes, 1990), focalizada na verificação e triangulação das técnicas, das informações e das fontes, já que, nenhum procedimento/método pode ser considerado válido *a priori*, podendo-se buscar a comparabilidade ou a compatibilidade das descobertas;

(iii) “validade teórica” (Kirk & Miller, 1986), baseada na correspondência entre o quadro teórico e os resultados das observações. Ou seja, os dados recolhidos têm validade teórica quando os seus procedimentos são justificados em termos de teorias estabelecidas.

A diversificação e a triangulação das técnicas visaram assegurar a fidelidade desejada para a investigação enquanto explicitação dos procedimentos (Hérbert et al., 1994), tendentes a assegurar a correspondência entre os dados recolhidos e a caracterização real do objeto de estudo.

Independentemente da necessidade de descrever os fatos e fenómenos que caracterizam o objeto de estudo, o recurso aos pressupostos teóricos (leitura e interpretação dos significados que os atores universitários concedem aos seus atos), encorajaram a questioná-los sobre as suas experiências e estratégias de socialização universitária. Este diálogo permanente ajudou a compreender o significado que os acontecimentos organizacionais e as interações vêm tendo para a universidade e para a sociedade, pois, de acordo com Carvalho (2009),

“Quando se observa alguma regularidade relacional entre dois ou mais fenómenos económicos, procura-se indagar a razão disso. A *teoria* oferece uma explicação sobre as regularidades e permite também formular proposições sobre os factos ainda não observados” (p. 135, *itálico do autor*).

A construção teórico-conceitual assente nas relações entre a teoria e a empiria enquanto lógica de enquadramento do objeto de estudo, aconselhou uma investigação do tipo teórica-exploratória com um carácter descritivo-interpretativo. A natureza qualitativa das abordagens baseou-se na perspetiva fenomenológica (Husserl, 1986), pois, o modelo cultural de análise encerra componentes de subjetividade no comportamento das pessoas.

A presente investigação tentou penetrar no “mundo conceitual e representacional dos investigados” (Geertz, 1973), como uma forma de procurar compreender o posicionamento dos atores organizacionais perante as situações características do seu meio, já que não existem formas únicas de interpretar as experiências humanas.

Esta sugestão revelou-se adequada para uma investigação em educação, pela sua natureza subjetiva, na qual as pessoas envolvidas movem-se segundo as suas crenças e interpretações, construindo a realidade num ciclo permanente (Arnal et al, 1992). Trata-se de um curso da vida cuja compreensão passa por examinar “detalhadamente os fatores sociais que influenciam as pessoas durante a sua vida, desde o nascimento até a morte” (Schaefer, 2006: 89). Portanto, ao decreto ou à renovação de ciclos ideológicos nacionais expeta-se pouco de mudanças imediatas em educação, porque a educação é também uma realidade “socialmente construída” (Berger & Luckmann, 1967).

4.2. A definição do modelo de análise

Após a proclamação da independência, a existência de uma universidade única herdada da estrutura colonial, inicialmente designada por Universidade de Angola (Portaria nº 77-A/76, de 1 de Novembro), transita para a Angola independente com a mesma designação. Em Resolução nº 1/85, de 28 de Janeiro, passou a ser designada Universidade Agostinho Neto, em homenagem ao primeiro Presidente da República Popular de Angola. Esta mudança de designação não terá gerado grandes variações do ponto de vista da tutela, da identidade e do significado institucional. A Universidade Agostinho Neto, apesar de apoiar-se num normativo inspirado pela ideologia socialista de Estado, continuou sendo tutelada pelo Ministério da Educação, os valores e as crenças terão prevalecido enquanto um aprendizado socioprofissional dos atores.

Uma evidência desta caracterização pode ser lida no Despacho nº 31/76, de 26 de Novembro que orienta à Comissão Executiva da Universidade de Angola, o provimento dos quadros inferiores da universidade, que permaneceram no país, para os cargos superiores em que haviam interinado, com a saída de quadros seniores da Universidade de Angola por imperativos de guerra.

A “multiplicação” da Universidade Agostinho Neto por 7 universidades, a partir de 2009 (Decreto nº 7/09, de 12 de Maio), não significou a mudança de identidade e de entidade institucional. Salvo o surgimento do próprio decreto que cria as universidades regionais pode ser considerado novidade, os demais instrumentos ao prevalecerem, a exemplo do Estatuto da Carreira Docente, vão coexistir com as práticas e obviamente com as atitudes. Apesar de, por imperativos formais, terem-se concebido estatutos orgânicos particulares para corporizar a constitucionalidade da mudança, o formato dos mesmos variara pouco porque a tutela, contrariamente ao formato da Universidade Agostinho Neto (Decreto nº 2/95, de 24 de Março), chamou para si muitas das atribuições caracterizadoras da autonomia universitária.

Já em Decreto nº 62/75, de 30 de Maio, relativamente à democratização do ensino, o Estado angolano de transição abordava, no âmbito da reestruturação dos institutos industriais de Luanda e Nova Lisboa, o seguinte:

“Não basta nem interessa pois fazer apenas modificações de designação nem ter como modelo as actuais escolas superiores que em muitos aspectos estão longe de corresponder aos interesses do País. Tais mudanças, que só aumentariam o número de diplomados mal preparados e mal qualificados seriam falsas soluções que não só não contribuiriam para a elevação do nível educacional da população, como ainda agravariam o fosso actualmente existente entre os que beneficiam de diplomas universitários e os que disso não beneficiam” (ponto 2).

Baseados no conceito de “super-ego” de Freud para explicar as regularidades da vida social, em que durante todo o processo da vida, as regras sociais e as formas de conduta são apreendidas e interiorizadas pelos indivíduos, moldando e determinando as suas ações, é líquido que as representações e práticas desenvolvidas ao longo da existência da universidade única prevaleçam nas várias universidades que foram criadas subsequentemente. E aliás, o grau e o reflexo dos problemas do ensino superior do país em geral, expressos no quadro IV.1, da lei nº 1/10, de 5 de Janeiro, nos seguintes termos:

“Inadequação do perfil do professor relativamente à sua formação académica e pedagógica apropriada à sua valorização e o seu reconhecimento comprometendo o cumprimento da missão educativa; Inadequação dos perfis dos estudantes em relação ao perfil de entrada exigidos nos diferentes cursos do ensino superior condicionando a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem; Falta de orientação, enquadramento nos critérios de ingresso e nos serviços de apoio social por parte de muitos alunos na escolha de cursos, assim como os seus perfis de formação ou de saída, que não correspondem às expectativas do mercado”.

ajudam a perceber a lenta e eventualmente fraca aprendizagem organizacional com a criação de mais universidades sujeitas à administração pública estatal. Santiago (2000: 187) considera que “o grau de aprendizagem é maior se os actores integrarem a decisão colectiva na sua estrutura mental e a passarem a considerar como a sua própria posição”. Tal é pouco crível porque a decisão de *segmentar* a universidade é suprauniversitária e os valores morais interiorizados no curso da socialização precedente condicionarão por algum tempo, a aprendizagem da nova realidade, seja por parte dos agentes das novas universidades, seja também, do órgão de tutela, pois são todos, o produto organizacional da anterior universidade única.

Tratando-se de um estudo centrado na cultura organizacional é líquido compreender que esta não varia à mesma velocidade em que varia um dos seus componentes ou fontes. Partindo da definição de cultura organizacional de Cury (2007):

“O conjunto de propriedades do ambiente de trabalho, percebidas pelos empregados, constituindo-se numa das forças importantes que influenciam o comportamento [...] Normas formais como também regras não escritas e todos condicionam as atitudes das pessoas dentro da organização” (p. 286).

pode-se admitir que as universidades criadas, enquanto entidades universitárias sujeitas à administração pública estatal, estão também sujeitas às práticas, raciocínios, imagens, conceitos, valores e crenças herdadas pelos mesmos recursos humanos da anterior universidade única. Sendo assim, apesar das designações e dos estatutos orgânicos particulares concebidos pelas sete universidades regionais com o intuito de satisfazer a dimensão burocrática, as dimensões política, da ambiguidade e da subjetividade (cultural) prevalecem guiadas pela identidade de Universidade Pública De Angola.

De forma a compreender as dinâmicas organizacionais da instituição universitária tentou-se confrontar as teorias exploradas com as experiências práticas dos atores universitários. Tratou-se de desocultar o que podia ser pretensamente evidente do conjunto das práticas e procedimentos dos atores universitários, face às lógicas expressas e tendencialmente subtis dos atores comuns e dos grupos hegemónicos que fazem funcionar a universidade. Foi uma forma de indagar o grau de influência dos símbolos, rituais e valores da organização sobre as práticas dos atores, sendo essas, o reflexo das culturas sociais e do percurso socioprofissional de cada ator ou grupo de atores, mas sempre em articulação com os artefactos organizacionais.

Se a cultura organizacional, de acordo com Neves (2001:431) é o “*porque*” das ocorrências dos fatos e dos fenómenos no interior das organizações, é substancial tentar-se “decifrar” o “elo” entre a cultura organizacional universitária e o clima organizacional. Aborda-se o clima organizacional na perspetiva de Forehand & Gilmer (1964: 371) como, “características organizacionais expressas sob a forma de medidas objectivas” e de Schneider & Reichers (1983) como “interacção pessoa-situação.”

A orientação metodológica guiada pelo modelo de análise sugerido, possibilitou a definição do curso da investigação visando:

(i) Perceber, à luz das manifestações da cultura organizacional teorizadas por Martin (1992), as dinâmicas organizacionais da Universidade Pública de Angola, relativamente ao processo de tomada de decisões durante, e pós a conceção e operacionalização do Estatuto da Carreira Docente;

(ii) Desocultar os mecanismos de reprodução duma cultura organizacional tendencialmente integradora da universidade, historicamente criticada como de pendor “totalitário” de regime do Partido-Estado, num paradigma político e burocrático pretensamente democrático e autónómico da universidade;

(iii) Caraterizar a cultura organizacional da universidade a partir das perspetivas burocrática, política e da ambiguidade, tendo em conta a dimensão “pluriparadigmática” que a problemática cultural encerra nas suas diversas manifestações.

O fato das investigações sobre as práticas e representações, mormente aquelas relacionadas com a tomada de decisões, serem constitutivas do funcionamento objetivo das organizações (Ruquoy, 2005), faz com que a apreensão da sua caraterização seja desigual por parte dos próprios atores organizacionais. Esta situação resulta em parte, do jogo social frequentemente oculto e, não raras as vezes, exterior à consciência destes mesmos atores, apesar da imagem impressiva que os mesmos possam exteriorizar. Este pressuposto reforçou a ideia de desenvolver um modelo teórico de análise sobre o processo de (re)criação da cultura organizacional da universidade como “organização cognocrática” (Conceição et al., 1998), face ao seu estatuto autónómico.

Era ainda necessário compreender a forma como a trajetória histórica do país (conjunto de reinos autónomos, sociedade colonial, Estado revolucionário e actual Estado de direito democrático) tem vindo a influenciar a (re)criação da cultura universitária, partindo do princípio de que alguns dos atores da universidade, tendencialmente hegemónicos, são o resultado dessa história nacional.

Para compreender as formas de manifestação do cultural na Universidade Pública de Angola, a investigação começou por identificar as práticas gerais dos docentes por serem esses, os atores omnipresentes nos órgãos de governação e da administração universitária. Para isso era necessário confrontar as práticas dos atores com os preceitos e conceitos contidos no normativo relativamente à admissão e à progressão dos docentes na carreira, sem contudo deixar de desvendar as racionalidades que vêm sustentando as reformulações deste normativo ao longo dos tempos.

Apesar de os atores organizacionais invocarem com frequência a correspondência dos seus atos à racionalidade supostamente coletiva e convergente da agenda oficial da universidade, a intervenção na ação organizacional é quase sempre subsumida por lógicas particulares, corporativistas ou de outro tipo aquém das institucionais sustentadas pelo discurso político. As perspetivas funcionalistas, ao defenderem a prevalência de *uma* só cultura organizacional e por tal gerível, esbarram com a caracterização real das organizações enquanto realidades “socialmente construídas” (Berger & Luckmann, 1967). Compreender o alcance das “infidelidades normativas” (Lima, 1998) expressas pelas contrariedades, pelas sobreposições e até mesmo pelos banimentos das orientações prévias, foi igualmente definido como objetivo da investigação.

A perspetiva exclusivista e de imprescindibilidade da agenda oficial fundada em princípios monolíticos, movida pela lógica gerencialista da cultura organizacional sugeriam, sociologicamente, desocultar as lógicas e as racionalidades dos atores organizacionais escudados nas *cortinas* das leis, normas e decretos.

Como a intenção do estudo é gerar uma compreensão sobre o significado da ação atribuído pelos atores sociais, aquém dos fenómenos positivistas contábeis, optou-se pela metodologia predominantemente qualitativa, assente em instrumentos de recolha e de análise de dados (entrevistas, análise documental, análise de conteúdo, observação não participante e conversas informais), articulando-a com a metodologia quantitativa (inquérito por questionário). Esta opção visou complementar, triangular e demonstrar a frequência e as modas de ocorrência das variáveis definidas para a pesquisa e sua representatividade nas interações sociais estudadas.

4.3. Natureza do estudo: operacionalização do modelo de análise

Para propiciar uma análise tendente a evitar que a universidade fosse compreendida como o reflexo da racionalidade weberiana (ordem, normas e regras claras), ou uma obsessão das lógicas económicas provedora do “capital-diploma” (Désiage, 2010 e Lahire, 2003) ou ainda o reflexo exclusivo

do “debilmente articulado” (Weick, 1976), era necessário perscrutar para além do “evidentemente” (Nóvoa, 2005).

A fuga ao conhecimento meramente utilitário possibilitou a adoção de uma estratégia de investigação conducente à perceção das imagens e práticas do ensino superior, desconstruindo as representações que o corpo docente enquadrado ao abrigo do Estatuto da Carreira Docente da Universidade Pública de Angola, tem criado relativamente à produção de conhecimentos e de quadros cultural e criticamente habilitados. Sobrinho (2004: 165) ao defender que,

“Se a universidade não toma distância crítica para melhor ver a sociedade, ela se perde, e, então perde a sociedade sua mais legítima instância de reflexão e de síntese”.

concede a oportunidade de encarar a universidade como entidade cultural geradora de culturas que influenciam a identidade da sociedade, apesar de ser ela própria, o reflexo desta mesma sociedade.

Como a construção da cultura organizacional escolar é, de acordo com Torres (1997), decorrente de fatores endógenos e exógenos, tentou-se a partir da descrição das características do Estatuto da Carreira Docente e do contexto organizacional e histórico da universidade, interpretar no normativo as influências dos atores que o conceberam e do contexto político-constitucional precedente, bem como a relevância do normativo enquanto reflexo cultural, sobre os novos atores universitários (docentes e discentes) e também sobre a sociedade.

Apesar de depender expressamente do Ministério da Educação e de prever a nomeação do reitor e do vice-reitor pelo Presidente da República, à Universidade Agostinho Neto havia sido outorgada a autonomia documentada (Decreto nº 17/89, de 13 de Maio) enquanto,

“Uma instituição dependente do Ministério da Educação dotada de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, financeira, científica e pedagógica destinada à formação de quadros superiores” (artigo 1º).

Nesta altura, a prática indicava apenas a eleição dos membros do conselho universitário integrado por representantes dos docentes por faculdade, instituto ou academia.

Será em Decreto nº 2/95, de 24 de Março (estatuto orgânico da Universidade Agostinho Neto), que esta autonomia é ampliada, conferindo aos

órgãos da universidade, a responsabilidade de decidir sobre a governação e a administração universitárias, onde os docentes enquanto objetos diretos do ECD são simultaneamente os sujeitos “irrepreensíveis” de toda a composição orgânica da universidade. Porém, a qualidade de formação condizente com uma universidade tendencialmente cidadã e focalizada de forma algo equilibrada sobre as suas funções clássicas (ensino, investigação e extensão) tendia a escassear.

Face à esta aferição, o projeto para a investigação formulou algumas respostas provisórias – hipóteses, tendentes a responder às indagações sobre o funcionamento da Universidade Pública de Angola. Alguns estudos precedentes constataram que a Universidade Agostinho Neto,

“Na melhor das hipóteses transmite um conjunto de rotinas que se tornam inquestionáveis e, pior ainda, inquestionadas. Pode formar burocratas, mas nunca bons quadros” (Fundação Calouste Gulbenkian, 1987: 39).

Esta constatação contribuiu para que, a presente investigação se propusesse à construção de um modelo de análise ancorado numa perspetiva teórico-concetual das práticas e representações (Ruquoy, 2005), como fonte de compreensão da cultura organizacional. Tal permitiu a focalização da investigação sobre os seguintes aspetos:

1. *A constituição dos órgãos de governação da Universidade:* a realidade impunha compreender até que ponto, os percursos profissionais, e de socialização dos docentes que integravam estes órgãos eram relevantes para decidir sobre a necessidade de estabelecer e manter a excelência académica universitária, ou de estabelecer uma universidade para formar os futuros empregados.

Apesar de a universidade como entidade “cognocrática” (Conceição et al., 1998) buscar o seu consentimento na produção e extensão do conhecimento, enquanto entidade burocrática, o seu consentimento resulta da predominância “normativa” (Etzioni, 1974). No primeiro caso a “coaçoão” acontece pelo conhecimento produzido e detido entre os pares, já no segundo, a “coerção” acontece quando os “membros aceitam de boa vontade o ‘chefe’ e tudo o que acompanha o regime de um ‘chefe.’” (ibidem: 93). Este espetro faz da universidade, a imagem e semelhança do reitor, dos decanos, dos diretores e dos chefes.

Entende-se que a experiência transcontinental dos docentes cooperantes podia ajudar a marcar a diferença, no entanto, este segmento docente não integra os órgãos de governação da universidade, como invoca o artigo 2º do Regimento da Assembleia Geral. Dos vários estrangulamentos invocados pelo estudo global da Fundação Calouste Gulbenkian à Universidade Agostinho Neto (1987), sintetiza-se a seguinte impressão sobre o consentimento e o consenso na Universidade Pública de Angola:

- Se, por um lado, começa a verificar-se a intenção de o Estado valorizar indiretamente a universidade, através da convocação das graduações e pós-graduações para posições seniores dos variados setores da administração pública estatal, por outro, os estudantes podem encarar essa como uma oportunidade para a obtenção de diplomas cuja relevância social será pretensamente para “impressionar”. Noutros termos – “muitos doutores para o setor estatal e nenhuns para o setor privado”;
- Ambas situações, confrontadas com as identidades do corpo docente cooperante, que tenta de certa forma manter alguma originalidade do conceito universidade sem deixar de salvaguardar a ética diplomática, abre a possibilidade deste corpo docente participar de forma reservada na vida da universidade. Uma situação que pode ser interpretada pelos nacionais, como tendo alcançado o consenso.

Esta quase tendência de forçar a legitimidade cognocrática da universidade, levou a que a investigação se propusesse a desocultar as racionalidades e os significados dos atos que caracterizam o funcionamento da universidade e a sua prestação social.

2. *O tipo de participação que caracteriza os órgãos de decisão:* era importante compreender os processos de construção da cultura organizacional da universidade e os seus efeitos, relativamente à participação nos órgãos de tomada de decisões. A ideia preliminar partiu da abordagem de Lima (1998) sobre os tipos e as formas de participação nas organizações escolares. Impunha compreender se a participação, uma vez decretada, podia caracterizar a cultura organizacional duma instituição autónoma ou não. Do ponto de vista conceitual, o autor invoca quatro variantes de participação: quanto à

“democraticidade”, à “regulamentação”, ao “envolvimento” e à “orientação”. As duas primeiras são mais de ordem estrutural e as demais, inerentes às atitudes, comportamentos, vontades, interesses e multiplicidade de objectivos, teriam pouca possibilidade de serem uniformemente interpretados pelos atores universitários.

3. *Os critérios para o provimento e o exercício da carreira docente:* importava compreender em que medida os requisitos de admissão e/ou de progressão na carreira docente representavam os percursos socioprofissionais dos decisores ou as “metas organizacionais” (Etzioni, 1974: 105). À universidade, enquanto entidade da administração pública estatal direta, foi conferido por decreto, um estatuto autonómico passível de legitimar os atores universitários de produzirem normas tendentes a dar sentido ao “plano da ação”. Neste caso foi necessário desocultar a equivalência da autonomia decretada com à autonomia experienciada pelos decisores, visando o seu uso ético e desmistificar a imagem da autonomia e descentralização *geradoras de anjos e centralização multiplicadora de demónios*.

4. *Os procedimentos de operacionalização do Estatuto da Carreira Docente:* o contexto da investigação sugeria a desocultação dos valores e crenças previamente assimilados pelos decisores e subjacentes às racionalidades que invocam durante o uso do ECD enquanto decisão e modelo decisional. Compreender se a implementação autonómica deste normativo garante os direitos e os benefícios nas dimensões universalista e pluralista, como vem decretado. Porque na prática poderia estar a suceder que a operacionalização autonómica do ECD consistiria “num mecanismo oportuno de criação de feudalidades [...] de discriminação ou de exteriorização de alguns actores das fronteiras escolares” (Estêvão, 2003:87).

A ideia de estudar a(s) cultura(s) organizacional (ais) da Universidade Pública de Angola surge não apenas da necessidade de compreender a (re)criação da cultura organizacional e suas manifestações na universidade enquanto organização escolar, mas fazer uma hermenêutica sobre se a eventual (re)criação de um *ente* é suscetível de gerar uma identidade cultural específica diferente do (re)criador.

Na primeira perspetiva, recorreu-se às focalizações teóricas sobre a (re)criação da cultura organizacional (Torres, 1997) e suas manifestações

(Martin, 1992), tendo-se constatado que existem várias fontes de (re)criação da cultura organizacional (endógenas, exógenas, internalistas e externalistas⁴⁸). Cada fonte concede à organização uma variável cultural (externa e independente, ou interna e dependente) que se exterioriza de acordo com níveis de prossecução da vida organizacional (estrutura, práticas, interações e percepções).

Na segunda perspetiva, era necessário compreender que a cultura, enquanto valor social é perdurante e não é efémero e instável como os atos e as práticas. Pelo contrário, estes últimos representam a exteriorização das identidades herdadas e por mais que se (re)criem novos entes, estes não adquirem imediatamente, as suas próprias identidades diferentes do ascendente. Sendo “intangível, implícita, dada como certa, e cada organização desenvolve pressupostos, compreensões e regras, que guiam o comportamento diário no local de trabalho” (Bilhim, 2006: 185), então, o fato de burocraticamente criar-se uma estrutura ou órgão não alude automaticamente, à existência de uma entidade nova desprovida de valores e crenças da instituição ascendente.

A consideração do ECD enquanto parte estruturante da cultura organizacional ao nível dos “artefactos” (Schein, 1968), que representam os “sistemas vivos” das organizações (Morgan, 1996), exigiu – do ponto de vista analítico, o recurso aos três polos cronológicos da organização da análise de Bardin (2009: 121), nomeadamente; (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) o tratamento dos resultados. Esse recurso metodológico permitiu identificar os indicadores relacionados com o tema, desocultar a essência desses indicadores e validar as interconexões entre os indicadores e as variáveis.

Com a pré-análise procurou-se, na base das intuições assentes nas práticas dos docentes face ao sistema de governação, administração e gestão da instituição, criar ideias iniciais sobre o “peso” que tem o ECD na configuração da cultura organizacional universitária. O ECD como convenção normativa dos próprios docentes e instrumento de regulação do processo de

⁴⁸ Os externalistas segundo Baert (1997) abandonam a premissa da intencionalidade. O autor cita Becker (1996), por exemplo, pelo facto de não considerar que as unidades de decisão sejam necessariamente conscientes de seus esforços para maximizar, ou sejam capazes de verbalizar ou, ao contrário, descrevam as razões para os padrões sistemáticos no seu comportamento. O externalismo exime-se da explicação de como os factos observáveis surgiram, quando o ato de explicar é de acordo com Baert (1997), em realidade, o esforço de tornar os fenómenos observados inteligíveis.

admissão e de gradação categorial dos docentes, não se escapava de refletir os interesses e motivações hegemónicos e, por tal, os indicadores como a trajetória socioprofissional dos docentes e a relevância do órgão de tutela foram tomados em consideração.

Conhecidos os indicadores e variáveis relacionados com os mecanismos da (re)criação da cultura organizacional, revelou-se necessário observar se os atores universitários, resguardados nas suas motivações e interesses, tendiam a contornar ou a conformar as suas práticas e comportamentos às normas – cultura como *variável externa e independente*. Uma variável representativamente enformada pelos percursos socioprofissionais dos docentes e visibilizada através das práticas dos sujeitos face às normas e valores organizacionais, que os permitem recriar imagens, significados, símbolos e ideologias que corporizam a *metáfora* cultural organizacional (Alvesson & Berg, 1997). Estes significados e símbolos prezados e assimilados ao longo do tempo pela organização vão constituir os *paradigmas* da cultura organizacional (Burrell & Morgan, 1979).

A modificação, a partir de 2009, da Universidade Agostinho Neto por via da “segmentação” em mais seis universidades adstritas a seis regiões académicas territoriais, parece ter sido insuficiente para criar culturas organizacionais próprias para cada uma das novas universidades. O processo de organização e reestruturação decretado terá revelado apenas a variável dependente e interna e porque, a tutela é a mesma, os atores são os mesmos e como tal, o pendor legislativo e normativo é o mesmo. As diferenças culturais, a identificarem-se, estarão assentes nas culturas sociais desenvolvidas ao longo do tempo.

O princípio de que a Universidade goza de autonomia, ainda que normativamente expressa, faz com que os docentes sejam simultaneamente os governantes, os gestores e os administradores da instituição, detendo ou não perfis adequados para o efeito. Por esse motivo, encara-se suficientemente relevante a hermenêutica das culturas organizacionais da universidade, incidindo sobre o ECD, que é uma espécie de *porta de entrada* daqueles que serão “polivalentes e onnipresentes” na prossecução da missão e dos objetivos da universidade.

Apesar da hegemonia da racionalidade burocrática, a compreensão das demais racionalidades que terão gerado a preponderância do corpo docente da universidade, sobretudo as inerentes às interconexões sociais, políticas e institucionais, podia ser reclamada. Esta situação resulta do fato de a Universidade Agostinho Neto, única universidade pública durante cerca de 33 anos ter sido a reitora da ação e da orientação para a ação nacional em relação ao ensino superior, recriando inclusive, nos derradeiros momentos da sua existência solitária autónoma, normas com incidência nacional para o subsistema do ensino superior conformado pela Lei de Bases do Sistema de Educação Nº 13/01, de 31 de Dezembro.

No entanto, os interesses e as motivações que caracterizavam os atores universitários procedentes da Universidade Agostinho Neto, não deixam de prevalecer, variam apenas os seguintes aspetos: (i) a proximidade aos níveis de decisão antes centralizados em Luanda e atualmente nas sedes das regiões académicas onde funcionam as reitorias, (ii) a redução do ratio vagas/membros concorrentes para os órgãos estruturais das reitorias e o (iii) tendencial agravamento da qualidade devido à luta emotiva pelo completamento das estruturas orgânicas da reitoria, das faculdades e dos institutos. A tendência é de enquadrar *conforme o diploma*, porque ao longo da sua existência a Universidade Pública de Angola não desenvolveu eficazmente, mecanismos de validação das competências por via da investigação científica.

Esta realidade terá sido, igualmente, a fonte da vulnerabilidade autónoma e da mitigação dessa mesma autonomia, ou seja, era ilíquido que existisse uma entidade coletiva provedora autónoma de serviços públicos sem que os seus atores fossem profissional, social e institucionalmente autónomos.

Não podendo os normativos espelharem de forma homogénea a ideia e a ação organizacionais, seja do ponto de vista específico do comportamento e das atitudes dos atores, como representativamente na perspetiva do “horizonte de acção” (Kaufmann, 19968), o ECD da Universidade Pública de Angola apresentou-se igualmente, como uma plataforma de realização de interesses e motivações de grupos hegemónicos. Por exemplo, depois de concebido os ECD de 1980, de 1989 e de 1995 foram operadas algumas variações ao normativo cujo cerne reflete hermenêuticamente a tendência para a acomodação docente, a julgar pela enunciação ténue dos graus académicos,

do escopo da investigação científica e rigorosa ênfase para o tempo de permanência em cada categoria docente.

Esta lógica de adotar critérios, potencialmente fáceis de avaliar, pelo seu caráter positivista, constituiu-se numa tendência fatual de converter os docentes universitários em agentes da administração pública estatal. Uma eventual análise construtivista estava limitada ao apego à lógica de confiança institucional. Bentham & James Mill (1962) referem que, “a meta da acção humana é procurar prazer e evitar a dor”. Logo, a decisão de alterar o ECD terá estado relacionada, mais com a acomodação docente e com a lógica universalista de reformulação estrutural, que com os objetivos globais da universidade.

As aspirações, as capacidades e as trajetórias socioprofissionais dos atores universitários entalhadas na própria história do país vêm sendo tendencialmente, o substrato do perfil de saída dos formandos na Universidade Pública de Angola e, como tal, a investigação centrou-se na desconstrução dessa realidade sociológica ancorada na cultura organizacional da universidade.

A linguagem adotada baseou-se na importação de referenciais de vários autores, na tentativa de usar códigos objetivos e sóbrios (FAJE, 2012), os quais foram adotados como subsídios e não como critérios, independentemente da insuficiência linguística do investigador (pouca clareza, pleonismo, pouco recurso ao mineirês e a construção confusa ou híbrida das ideias). A partir da acção imaginativa e criadora, o investigador empreendeu um jogo tendente a satisfazer o real e o possível, equilibrando a submissão do real concreto ao real possível (Rocco, 1983). É a forma ética encontrada para transmitir informações de um contexto histórica e socialmente distinto do teoricamente argumentado. Apesar das controvérsias e argumentações sobre as opções em termos de discurso para os trabalhos de investigação científica, a “voz passiva” seguida da impessoalidade pareceu a ideal para o começo. Tenderá a ser a forma “mais elegante e modesta” (Spector, 2001: 8), contrariamente ao eu/nós que representa “marcas de subjetividade no discurso científico” (Tang & John, 1999), refletindo de acordo com Araújo (2006: 459) “relações de poder, ou mesmo, tentativa de provocar efeitos não pretendidos”, devido a expressiva

“manifestação da autoridade no texto”. Mais do que a controvérsia, a consistência mantida da opção escolhida em todo o texto premeia a intenção.

4.4. Delimitação do objecto de estudo: questões epistemológicas, teóricas e metodológicas

O trabalho foi iniciado com a intenção inicial de perceber como a cultura organizacional da universidade influenciava os perfis de saída dos graduados. Depois de uma ostensiva revisão bibliográfica sobre a problemática da cultura organizacional (génese, focalizações e manifestações), foi gerada a compreensão de que o aspeto cultural era o resultado das aprendizagens humanas e condutora dos comportamentos quotidianos no interior das organizações (Bilhim, 2006). O estudo de caso foi o método escolhido devido à sua compaginação com os objetivos e o modelo teórico desta pesquisa. Barañano (2004: 102) define o estudo de caso como sendo:

“Método científico utilizado no âmbito das ciências sociais que pressupõe uma apresentação rigorosa de dados empíricos, baseada numa combinação de evidências quantitativas e qualitativas”.

Este método remete para a não exclusividade dos instrumentos de recolha e análise dos dados, sugerindo implicitamente uma triangulação pertinente, seja entre os dados secundários e primários, seja entre os instrumentos de ambas as naturezas (qualitativa e quantitativa).

As práticas organizacionais concretas foram definidas como o foco da observação, a partir das quais se podiam aferir os significados que os atores atribuem à missão da universidade, nomeadamente: (i) missão enredada pela retórica política; (ii) missão da excelência académica, (iii) missão da expressão da tradição e da cultura e (iv) missão cívico-democratizante. Seja enquanto instituição focalizada “no *produto* e no desempenho proporcionado pelo processo pedagógico”, como no “*processo* enquanto estratégia de educação e formação do *sujeito*” (Torres, 2011: 103, *itálico da autora*), a universidade é potencialmente multifocalizada no cumprimento da sua missão, dependentemente do significado recriado pelos seus atores.

Esta observação impôs a necessidade da familiaridade com o campo de investigação (Blaxter et al., 1996), focalizando uma variável concreta: a *tomada de decisões para o provimento e exercício docente na Universidade*. A

formulação do tema não era suficiente para orientar a investigação - a identificação dos responsáveis pelas decisões e os líderes de opinião enquanto potenciais influenciadores das decisões, ajudou a delimitar a população de referência e dar pertinência à proposta de trabalho.

A existência formal de estruturas decisórias pretensamente mais importantes da universidade, nomeadamente a assembleia geral, o reitor, o senado, o conselho de direcção, os administradores e gestores das unidades orgânicas, configuram o grupo de responsáveis decisórias. Outros atores nos diversos níveis estruturais, incluindo alguns das unidades orgânicas e outros extra universidades, constituem o grupo de líderes de opinião universitária.

A interação entre estes atores face à estrutura organizacional, corporiza o funcionamento da universidade, constituindo-se numa agência privilegiada da (re)criação da cultura organizacional. Portanto, é no âmbito do funcionamento da universidade, que as diferentes manifestações da cultura organizacional podem ser melhor evidenciadas, pelas seguintes razões:

a) O segmento docente é omnipresente em todas as estruturas da universidade (governança, administração e gestão e, responsabilidade técnica), tendo deste modo, espaços plenos para subsumir seus interesses, motivações e aspirações particulares na agenda e missão oficial e formal;

b) É no âmbito da incorporação e gradação dos docentes que o processo de socialização dos novos membros se ancora. Por este fato convocou-se o modelo de análise de Torres (1997: 89), relativamente a cultura organizacional escolar, como uma construção decorrente de fatores “endógenos” e “exógenos”, quer seja no nível organizacional, como também social;

c) Distante de uma cultura organizacional gerível, monolítica e uniforme, como apregoam as visões instrumentais e funcionalistas, era imperioso indagar-se sobre o “*porque*” das ocorrências dos fatos e dos fenómenos no interior das organizações (Neves, 2001:431).

Sendo que estes fenómenos não são perceptíveis na integridade por si mesmo, mas por via do clima organizacional, era importante tentar “decifrar” o “elo” entre a cultura organizacional universitária e o clima organizacional, esta última variável, como a exteriorização da primeira.

Admitindo a concepção do clima organizacional, na perspetiva de Forehand & Gilmer (1964: 371), como “características organizacionais expressas sob a forma de medidas objectivas” e de Schneider & Reichers (1983) como “interacção pessoa-situação”, tornou-se útil compreender que a forma como os atores universitários lidavam organizacionalmente, representava a exteriorização de um conjunto de construções, valores e heranças precedentemente assimilados.

A metodologia enquanto “The way in which we approach and seek answers” (Taylor & Borgdan, 1984), ou seja, a via a partir da qual abordamos e procuramos respostas, não implicou necessariamente que fosse adotada com a preocupação imediata de resolver os problemas relacionados com as manifestações da cultura organizacional na Universidade Pública de Angola. A intenção centrou-se em buscar a compreensão aproximada em torno das imagens e práticas organizacionais, que se compaginam simultaneamente com as diferentes perspetivas da cultura organizacional desenvolvidas por Martin, (1982) e as respectivas formas de (re)criação do cultural nas escolas (Torres, 1997).

A ideia de que toda a sociedade constitui-se numa comunidade distributiva faz com que no âmbito da utilização dos bens sociais se exerça tácita ou abertamente a dominação (Walzer, 1999). Assim, as decisões que são tomadas pelas organizações têm a possibilidade de expressar não uma, mas várias perspetivas de justiça, nomeadamente: universalista, pluralista e radical (Estêvão, 2003). Cada uma destas perspetivas gera determinados efeitos para as organizações e para a comunidade circundante. Por outro lado, o hiato entre as práticas em ação e no “plano de orientação para a ação” face ao simbolismo das normas prévias, recriam identidades comumente desfocadas da missão oficial e formal das organizações. Apesar de insistentemente o discurso político tender a impor a convergência neste âmbito, os efeitos deste dissenso produzem outras identidades que desvelam, naturalmente, as ideologias subsumidas pelos discursos políticos. Por este motivo, o “paradigma interpretativo” (Herbert et al., 1994) é o adotado para a presente investigação sobre a Universidade Pública de Angola.

A essência da adoção deste paradigma parte da necessidade de compreender o significado das ações dos atores universitários, cujas fontes

são múltiplas: história do país e da universidade, os percursos socioprofissionais dos atores, a dimensão legalista da estrutura e do funcionamento e a expressão de interesses e motivos entre outros. De acordo com Herbert et al. (1994) este paradigma permite que o investigador postule,

“Uma *variabilidade* das relações entre as formas de comportamento e os significados que os actores lhes atribuem através das suas interacções sociais. [...] Comportamentos idênticos de um ponto de vista físico podem corresponder a significados diferentes e mutantes de uma perspectiva social, como é o caso dos comportamentos que manifestam a identidade social, o papel ou o estatuto dos actores numa classe ou numa escola” (p. 39, *itálico dos autores*).

Deste modo, para uma mesma entidade social que é a universidade, a legislação de critérios fisicamente observáveis (tempo de serviço, títulos académicos, avaliações de desempenho periódicas, etc.) para legitimar o ingresso, a gradação ou exclusão na carreira docente não terão um significado uniforme para todos os atores organizacionais. Podem conceder apenas uma uniformidade organizacional real aparente. Pois, de acordo com estes autores (p. 40), a “uniformidade da vida social, ou seja, das crenças e das concepções relativas à acção, surge [...] como transmissão cultural de conjunto de interpretações comuns a um grupo humano”. É na necessidade de preservar situações particulares que os atores organizacionais sujeitam-se à uniformidade, escondendo as diversidades subjacentes.

Todas as variantes do Estatuto da Carreira Docente que vêm sendo concebidas desde que a universidade foi instituída enquanto entidade pública estatal e também “símbolo da independência nacional” (estatuto de 1980, 1989 e 1995), para além de refletirem o normal funcionamento dos cursos estabelecidos, tendeu eventualmente, a elevar a qualidade de vida dos docentes mediante a gradação categorial como reflete o preâmbulo do Decreto nº 55/89, de 20 Setembro nos seguintes termos:

“A experiência vivida desde 1980, data da entrada em vigor do primeiro Estatuto da Carreira Docente Universitária adoptada na República Popular de Angola, aconselha a que o mesmo seja revisto e reformulado, mormente à luz da necessidade de se aperfeiçoar os critérios e mecanismos da promoção profissional dos docentes e de se conferir globalmente à Carreira Docente Universitária a dignidade, estabilidade e seriedade que ela exige”.

Entende-se que a reformulação do ECD universitária foi decidida de uma exigência suposta de dar a “dignidade, a estabilidade e a seriedade” à carreira. No entanto, esta intenção requeria igualmente uma articulação prática entre os

resultados esperados com o normativo e a expectativa da sociedade relativamente ao perfil de saída dos formandos.

As categorias docentes que vinham sendo elencadas nos normativos mencionavam de forma ténue e subtil a responsabilidade que os docentes teriam em relação à adequação aos cursos ministrados. Um estudo realizado pela fundação Calouste Goulbenkian à Universidade Agostinho Neto (1987) apontava dentre os vários, designados, estrangulamentos, o respeitante à irrelevância dos conteúdos curriculares nos seguintes termos:

“Quanto aos cursos ministrados e ao trabalho de pesquisa que vem sendo realizado parece afirmar-se que embora com algumas excepções existe grande inadequação dos conteúdos curriculares relativamente à realidade angolana e ao processo de desenvolvimento de que o país necessita” (p.36).

Compreende-se que um Estado como o angolano, com uma trajectória histórica marcada pela necessidade de afirmação do nacional, qualquer que fosse, a instituição sujeita à administração pública estatal não se distanciaria da tendência assistencialista e de acomodação dos quadros, apesar da sua designação universalista. Tratou-se igualmente da forma subtil que o Estado encontrou para cumprir com a tarefa do resgate e da valorização do angolano que, na sequência, aos atores universitários competia decidir de forma abrangente para além dos muros da universidade, mas significativamente para a externalização da sua ação, como invoca o estudo da Calouste Goulbenkian (idem):

“A instituição universitária para prosseguir estes objectivos necessita por um lado de um estatuto que lhe permita impor-se no contexto das grandes instituições públicas ou privadas desse país e, por outro, demonstrar através dos seus diplomados e da sua intervenção institucional, um grau de relevância que a torne reconhecida como uma entidade que presta serviços importantes à sociedade em que se insere” (p. 36).

Assim, viu-se a necessidade de sujeitar a Universidade Pública de Angola, ao longo de todas as suas transformações, a uma compreensão baseada na metáfora de “*Mirror for Man*” (Clyde Kluckhoh, 1985). É a interpretação dos antropólogos sobre a cultura, que a concebem como “espelho para o homem”, permitindo à universidade visitar as suas características marcadas no tempo.

Na sua trajetória histórica e estrutural, a Universidade Pública de Angola enquanto instituição sujeita à administração estatal direta sofreu transformações de ordem legislativa muito nítidas (Universidade de Luanda,

Universidade de Angola, Universidade Agostinho Neto e a criação de mais seis universidades públicas). Porém, na sua qualidade de agência social e cultural, a universidade terá sofrido poucas transformações que pudessem refletir-se na (re)criação da sua cultura organizacional.

Quando o foco da análise tende a coincidir com as abordagens do tipo micro (indivíduos, grupos e subgrupos, e respectivas dinâmicas), a tendência é de atribuir menor centralidade e atenção às dimensões de tipo estrutural, organizacional ou político. Quando as abordagens se centram nas dimensões do tipo macro, a exemplo dos estudos que em geral são realizados sobre a rede escolar ou sistema escolar, ou ainda sobre os processos de organização, administração do sistema educativo e sobre a produção de políticas educacionais de âmbito nacional, a análise é mais plausível.

A escala analítica e de observação afastada das conceções de escola de tipo *stricto sensu*, podem contribuir para a representação mais genérica e panorâmica sobre a escola. A abordagem de tipo meso, intermediária da focalização global e da focalização mais restrita em torno de unidades de análise mais circunscritas e de escala mais reduzida, permitirá perceber os limites inconciliáveis e a dimensão da escola como organização debilmente articulada.

Em termos epistemológicos, pode não ser legítimo, associar imediatamente à grande escala assim como à maior amplitude das análises, as perspetivas nomotéticas e estatísticas do modelo de investigação centrado em variáveis. A análise das políticas educacionais de âmbito nacional, ou internacional, ou ainda da macro-estrutura do sistema educativo, podem ser realizadas a partir de perspetivas ideográficas e da investigação qualitativa. Também a análise documental, de conteúdo e a entrevista, constituem os recursos bastantes, utilizados no estudo. Os estudos de tipo micro analítico são os tipos convenientes para as organizações de grande amplitude, como é o caso do Ministério da Educação e até mesmo da universidade.

As articulações entre as distintas escalas de observação e as diferentes estratégias de abordagem analítica de tipo macro/micro, numa espécie de “meio campo” permitiram reconstruir parte do nível interativo centrado na ação, ou seja, da meso-abordagem. A multiplicidade de missões que a escola pode cumprir (profissionalizar, democratizar, culturalizar, etc.) sugere sempre uma

abordagem teórica de tipo plural e multifocalizado, seja em termos analíticos e de escala de observação, seja ainda, em termos de interpretação teoricamente sustentada.

Se o que confere a um dado fenómeno o carácter macro ou micro não é apenas a dimensão ou o número de indivíduos envolvidos numa interação social, mas acima de tudo, a grandeza da capacidade de influenciar outros processos, incluindo o poder e outros recursos envolvidos num determinado processo político, Bush (2002) considera que,

“The concept of micropolitics refers to political activity which takes place inside schools or colleges. It may be contrasted with macropolitics which relate to debate and disagreement within the wider policy-making process. A micropolitical approach assumes that policy and decisions emerge through a process of negotiation and bargaining. Interest groups develop and form alliances in pursuit of particular policy aims” (p. 22).

Deste modo, a dimensão macro é complexificada pelo debate e pela divergência dentro do vasto processo decisional da escola, quando a dimensão micro evidencia as atividades políticas que decorrem no interior da organização, configurando as decisões e a política como consequência de um processo de negociações e regateio. Ambas dimensões analíticas são imbricadas pelas relações hierárquicas de poder e distinguem-se pelas escalas de complexidade das suas transações em circunstâncias decisórias.

As opções ontológicas e epistemológicas da investigação ancoraram-se no entrosamento com o *sujeito cognoscente* (Paulo Freire, 1970)⁴⁹, a partir do qual era possível interpretar-se o contexto sócio-organizacional que levaria à compreensão do objeto de estudo. Constituiu a lógica preliminar da investigação e base para a construção teórica e metodológica, seja de matiz positivista como construtivista.

Os modelos organizacionais (analíticos ou interpretativos) constituem-se em “lentes” que permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares. A combinação dos modelos organizacionais (Lima, 1998) e os paradigmas sociológicos de análise organizacional (Burrell & Morgan, 1979) vão influenciar representativamente a conceção de organização escolar, bem como os conceitos e os níveis de análise mobilizáveis para o seu estudo.

⁴⁹ O autor considera “sujeito cognoscente” aquele que usando como método de aprendizagem a própria consciência, recria o conhecimento e descobre-se como refazedor permanente do seu contexto (p. 56).

4.5. Estudo de caso – uma opção ontológica

À medida que os rudimentos teóricos sobre a problemática da cultura organizacional foram sendo assumidos, a ideia inicial, eventualmente precoce de pesquisar sobre a cultura organizacional e sua relação com o perfil de saída dos graduados pela Universidade Pública de Angola ia desvanecendo. Era requerido um método de pesquisa, compatível com os objetivos da investigação e com o interesse do investigador, ou seja, um método que possibilitasse a compreensão dos fatos e fenómenos observados a partir da matriz teórica inicial (modelo de análise) e que sustentasse o estudo a ser empreendido.

Definida a Universidade Pública de Angola como unidade de análise, ou o caso, ou ainda objeto de estudo, era necessário assumir com algum rigor científico o carácter unitário que o método preserva, que de acordo com Stake (1995: 4), “não podemos estudar primariamente um caso para entender outros casos”. Apesar desta inferência, poder ser interpretada como algum preconceito ou mesmo uma crítica, a amostra, a similaridade em alguns aspetos da situação problema, e a natureza subjetiva dos processos organizativos podem representar a base da desaprovação do método em circunstâncias de uma eventual generalização.

A escolha deste método ancora no fato de, de acordo com YIN (1989: 20), ser pertinente nas seguintes circunstâncias:

“Estudos de eventos contemporâneos, em situações onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas”.

Ao referenciar as circunstâncias da pertinência do estudo de caso, Robert Yin referencia, ainda que não de forma propositada, as técnicas pertinentes que asseguram a concretização do método. Bonoma (1985: 207), defende que o estudo de caso constitui um método viável nas circunstâncias em que,

“um fenómeno é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para permitir a proposição de questões causais e quando um fenómeno não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre”.

Já Thomas Bonoma invoca não só a natureza interativa do método, como também, as perspetivas subjetivas dos contextos em que o método é potencialmente pertinente. Deste modo, a perspetiva pluriparadimática da

cultura organizacional e a lógica da provisoriedade dos processos sociais aconselhavam a compreensão do fenómeno cultural da universidade, a partir da “*captação do sentido do dado absoluto, da absoluta claridade do estar dado*” (Husserl, 1986: 29, itálico do autor). Tal implicou a adoção de um método que respondesse às perguntas relacionadas com o “como” e, com o “porque”, enquanto questões explicativas.

Objetivava-se desocultar as complexidades da cultura organizacional da universidade a partir da observação e da interpretação das práticas, atos e comportamentos dos atores, no âmbito dos processos de tomada de decisões inerentes à conceção e à implementação do Estatuto da Carreira Docente. Para tal, era requerido um método que combinasse a validação do conhecimento prévio sobre o objeto de estudo, com os novos conhecimentos que fossem intencionalmente apreendidos por via das focalizações teóricas e também dos dados empíricos recolhidos.

Esta *démarche* permitiu que fosse possível, realizar as seguintes operações elencadas por Yin (1989): (i) explicar as ligações causais, apesar de muito complexas, entre as práticas dos atores universitários, e o discurso ideológico que se produz sobre a universidade; (ii) descrever o contexto organizacional da universidade sob a forma interpretativa (imagens, símbolos e significados), raramente convergente com a caracterização *real-ideal*.

Estas operações possibilitaram não só aferir o caráter potencialmente pedagógico do *estudo de caso*, que independentemente das suas limitações e fraquezas permitiu também aceder e aprofundar um objeto de estudo complexo. Pois, a partir de Stake (1995: 3) começou-se por apreender que o *estudo de caso* podia ser pertinente pelo seguinte:

“Interessamo-nos por este método não porque ao estudarmos cada caso concreto aprendemos sobre os outros casos ou sobre os problemas gerais, mas porque precisamos de aprender acerca daquele caso particular. Pois, temos um interesse intrínseco neste caso particular”.

Com esta revelação do autor, ficava clara a pertinência de penetrar intencionalmente no interior da universidade com vista a gerar a sua compreensão com alguma profundidade. Ao afirmar que estudar a cultura organizacional é penetrar no “coração” das organizações, Bush (2003) indicava o processo interativo ancorado nas metodologias qualitativas como procedimentos possíveis para aceder-se às complexidades mais profundas das

organizações. É com alguma segurança que se associa a essa abordagem de Bush, o posicionamento de Stake (idem) quando defende que o *estudo de caso* não pode ser assumido para intermediar o conhecimento do investigador sobre os outros objetos da mesma natureza.

Tull & Hawkins (1976: 323) entendem que "um estudo de caso refere-se a uma análise intensiva de uma situação particular", confirmando deste modo, o carácter único que Stake atribuiu ao método, designando-o como "estudo de caso intrínseco" (idem). Terá sido por esta lógica que, Tull & Hawkins (1976: 324) defenderam a ideia de que este método "não deve ser usado com outros objetivos além do objetivo de geração de ideias". Este pressuposto exime a possibilidade de o método servir para fins utilitários, de estudos experimentais e tendentes a generalizações dos seus resultados a outros casos, ainda que da mesma natureza. Cada caso é um caso e tem as suas próprias particularidades e especificidades, essencialmente, quando sobre o mesmo, a investigação é focalizada nas dimensões de ordem subjetiva, como é o caso da presente investigação sobre a cultura organizacional.

A cultura organizacional da universidade, sugerida pela observação e apreensão dos processos e práticas decisoriais em torno do Estatuto da Carreira Docente, representa em si mesmo, um fenómeno particular complexo. Esta complexidade acentua-se quando o normativo que constitui a "porta de entrada" dos docentes para a universidade, é manipulado pelos mesmos docentes enquanto atores importantes na administração e gestão da universidade, no "plano de orientação para a ação" e no "plano da ação". Compreender este processo exigiu de fato, a adoção de um método potencialmente flexível e pedagógico.

Uma pretensa extrapolação dos resultados do estudo da Universidade Pública de Angola a uma outra universidade, esbarra com o contexto sociopolítico, com a estrutura, com a trajetória histórica do país e da própria universidade, bem como com as particularidades do corpo docente detentor de trajetórias socioprofissionais também distintas. As práticas, os comportamentos e os significados atribuídos pelos atores da universidade que foram objeto de interpretações nesta investigação, ancoraram numa amostra específica e numa experiência particular do próprio investigador. E porque a perspetiva da cultura organizacional, enquanto recriação particular de cada organização, depende da

sua estrutura interna, do percurso socioprofissional dos seus atores e do contexto sociopolítico em que está inserida, constitui igualmente, uma característica particular.

Goode & Hatt (1969: 422) definem o estudo de caso como sendo “um meio de organizar dados sociais preservando o carácter unitário do objeto social estudado”. Esta observação impunha não só a seleção de técnicas adequadas que assegurassem a singularidade reiterada pelos autores consultados, como também a definição do tipo de estudo de caso. O fato deste método ter a possibilidade de “lidar com uma completa variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações.” (Yin, 1989: 19), permitiu que fossem selecionados como técnicas de investigação, as entrevistas, as conversas informais e o inquérito por questionário.

Apesar de genericamente ter-se adotado a entrevista semiestruturada, o método do estudo de caso define-a como “entrevista focada” (Yin, 1989), que consiste em fazer entrevistas de curto período de tempo, que podem assumir um carácter aberto-fechado. Por este motivo, salvo uma entrevista que levou mais de uma hora, as demais, duraram em média cerca de 30 minutos cada. Vários autores aconselham que o investigador deve durante as entrevistas, seguir preferencialmente, o guião previamente concebido, apesar de o guião não consistir num esquema estruturado de perguntas.

As técnicas selecionadas foram aplicadas de forma interativa com o universo inquirido. Seja nos ambientes particulares de trabalho (unidades orgânicas), seja fora destes (em eventos científicos ou doutro tipo). O essencial era tratar-se de membros da universidade que se reportam à identidade cultural da Universidade Pública de Angola nas suas diversas manifestações.

Em termos de análise e interpretação dos dados, o método de estudo de caso revelou-se “revolucionário”. Pois de acordo com (Stake, 1995: 71),

“Não há um momento específico em que a análise de dados começa. A análise é um assunto que dá significado às impressões prévias, bem como às compilações finais. [...] A análise e a interpretação concedem sentido a todo este método”.

Por este motivo, as análises e as inferências são feitas por analogia de situações e processos, buscando responder às questões de explicitação “como?” e “porque?”. A análise constituiu deste modo, uma constante em toda a investigação, chegando mesmo a criar alguns equívocos de intermediar as

abordagens dos capítulos teóricos com os rudimentos de ordem pragmática. E porque, Stake (idem: 72) refere ainda, que se pode encontrar ocasionalmente, algo realmente novo, que relata experiências precedentes e urge categorizá-la, e enquadrá-la numa classe de fatos específicos, porque “os fatos raramente estão isolados”.

Uma limitação clara do estudo de caso é invocada por Yin (1989: 21), que considera que os estudos de caso “tomam muito tempo e resultam em um documento volumoso e de difícil leitura”. Esta situação tem a ver com a necessidade de tomar o esquema de referências a interpretar, a definição da situação contextual sob uma perspectiva analítico-interpretativa, o exame detalhado do processo organizacional assente na estrutura e nas práticas, bem como esclarecer os fatores particulares que levem ao maior entendimento das causalidades.

4.6. O universo investigado – do todo o essencial para aferir os resultados

A impossibilidade de estudar a generalidade das unidades orgânicas ou universidades que constituem a identidade da Universidade Pública de Angola, levou metodologicamente à escolha, dentre o universo alvo, aquele possível, e representativo para permitir a extrapolação dos dados – universo inquirido (Hill & Hill, 2002). O universo inquirido foi selecionado recorrendo ao “método de amostragem por *clusters*” (Hill & Hill, 2002: 49), da família dos métodos de amostragem casual. O método consistiu em “aplicar a amostragem aleatória” das unidades orgânicas que compreendem a universidade pública, a julgar pela vantagem que o método encerra “quando for difícil, ou impossível, conhecer todos os casos do Universo” (ibidem).

Para evitar o enviesamento conveyedo apenas que todos os casos fossem “relativamente semelhantes” (ibidem) e foram escolhidos conforme os passos metodológicos sugeridos que compreendem: (i) listagem geral das unidades orgânicas constituintes da universidade; ii) avaliada a preponderância e distribuição real pelo território nacional, a fração incluída na amostra correspondeu às unidades orgânicas mais representativas, mais procuradas pela sociedade e mais invocadas no conjunto da universidade; (iii) diferentemente da sugestão metodológica dos autores (amostra de 10%), a fração inquirida representou 59% para suprir as razões invocadas no ponto

anterior; (iv) foi sobre os docentes e gestores das 14 unidades orgânicas constituintes da amostra que incidiu a investigação.

Os sociólogos ao incidirem a sua abordagem nos “conjuntos sociais [...] enquanto totalidades diferentes da soma das suas partes” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 159), focalizam as suas investigações num determinado objeto de estudo buscando a compreensão do mesmo a partir das práticas e imagens da sua população⁵⁰. Trata-se de um princípio metodológico que só pode ser tecnicamente alcançado, ou com a retirada de uma amostra, ou incidindo sobre a totalidade da população, ou ainda estudando algumas componentes típicas desse objeto de estudo que são expressas pela população, independentemente da sua representatividade.

Apesar de frequentemente, os recursos condicionarem os estudos empíricos, a definição da amostra ou universo inquirido constituiu uma solução pertinente, já que, “as informações úteis, só podem ser obtidas junto dos elementos que constituem o conjunto” (idem). Trata-se de uma forma de circunscrever claramente o campo de recolha e análise de dados tendo por referência a proposta de compreender a(s) cultura(s) organizacional(ais) expressa pela tomada de decisões, relativamente à operacionalização do ECD.

Para Digneffe et al. (2005: 67, aspas do autor), a definição da “população «de referência», ou «população-mãe», é definida tendo como base as hipóteses formuladas para a investigação. Opção contrária pode induzir os resultados a uma realidade evidente ou ainda, a uma mera miragem interpretativa dos comportamentos. Por este motivo, Quivy & Campenhoudt (2008: 159) consideram que a par da incidência nos comportamentos, os estudos sociológicos concentram-se sobre “as suas estruturas e os sistemas de relações sociais que os fazem funcionar e mudar, e não os comportamentos em si próprios”. Deste modo, a desocultação das racionalidades que presidem aos comportamentos dos sujeitos no interior das organizações passa, portanto, por interagir com os respetivos sujeitos no seu todo, ou de forma segmentada (individualmente, ou por grupos específicos).

Apesar de a investigação centrar-se sobre as Províncias detentoras de núcleos e/ou polos do ensino superior, a mesma ficou condicionada pelo tempo

⁵⁰ Os autores definem população como a totalidade de elementos ou das unidades constitutivas de um conjunto considerado. Este conjunto pode ser constituído por pessoas, organizações ou objetos de qualquer natureza. (p. 159).

e recursos, face à extensão e à complexidade do território nacional, sugerindo-se assim, o recurso ao estudo por amostragem. Em primeiro lugar, era necessário delimitar as unidades orgânicas e dentro destas, o universo de docentes/governantes (membros da assembleia geral) a submeter o inquérito e, em segundo lugar, entrevistar exclusivamente os gestores dos recursos humanos das unidades orgânicas a inquirir. A intenção é de acordo com Hill & Hill (2008), a de analisar os dados da amostra, tirar as conclusões e extrapolá-las para o universo alvo.

Estes autores definem a amostra como “uma parte dos casos que constituem o universo”, a partir do qual o investigador pode “tirar conclusões, e extrapolar as conclusões para o universo” (p. 42). Desenvolvem o conceito de universo alvo (total geral dos sujeitos do objeto em estudo) e universo inquirido (total de sujeitos do objeto de estudo disponíveis para amostragem). É sobre estes que o investigador tira as conclusões. Chamam a atenção para o cuidado a ter ao retirar a amostra, com vista a assegurar a sua representatividade.

Hill & Hill (2008: 43) consideram ainda que “uma amostra ideal deve ser um microcosmos do universo” e a sua dimensão deve ser justificada pelo objetivo da investigação. Metodologicamente os autores sugerem duas opções básicas para aferir a amostra, nomeadamente: (i) Escolher um universo com dimensão suficientemente pequena e, (ii) Escolher uma amostra representativa do universo. A primeira é viável em análises qualitativas, com um universo que varia “entre 100 e 500 casos” e a segunda opção, é utilizada quando o universo é demasiado grande, requerendo métodos formais de amostragem.

A presente investigação definiu como universo alvo 24 unidades orgânicas⁵¹, nomeadamente: 6 centros universitários (Huíla, Benguela, Huambo, Luanda, Cabinda e Uíge); 7 faculdades (Economia, Agronomia, Ciências, Direito, Medicina, Engenharia, Letras e Ciências Sociais); 7 institutos superiores (Enfermagem de Luanda, e de Ciências da Educação de Luanda, Benguela, Cabinda, Huíla, Huambo e Uíge); e 4 escolas superiores (Pedagógica da Luanda-Norte, Ciência e tecnologia da Luanda-Sul, Namibe e Uíge). Apesar de a fonte (UAN, 2008: 2) mencionar o centro universitário de Luanda, não há evidências deste ter funcionado como tal.

⁵¹ De acordo com o “resumo das principais actividades desenvolvidas de Janeiro de 2002 – Junho de 2008” estas constituíam as unidades orgânicas que justificavam a implantação geral da Universidade no país, “representando uma taxa de cobertura geográfica de 66%” (UAN, 2002: 2) do território nacional.

Apesar de o universo alvo constituir-se por mais de duas dezenas de unidades orgânicas, metodologicamente “estavam disponíveis para a amostragem” (Hill & Hill, 2002), 59% (universo inquirido) das unidades orgânicas, preferencialmente os centros universitários, institutos superiores de ciências da Educação e faculdades, pelas seguintes razões:

1. Os institutos superiores de ciências da educação (ISCED) vinham sendo as unidades orgânicas principais que corporizavam os centros universitários. Os demais núcleos de faculdades ou escolas que se estabeleceram nos centros encontram nos ISCED, o legado do poder da reitoria;

2. As escolas de ciência e tecnologia e pedagógicas, para além de serem recentes, constituem órgãos da universidade pela lógica de à Universidade Pública ter-se atribuído “tarefas relacionadas à concepção e planeamento de medidas definidoras de uma política nacional para o ensino superior” (Silva, 2012: 167);

3. O Centro universitário de Luanda, apesar de constar formalmente em documentos, não estava estruturado como tal e, por este motivo, não funcionava exatamente com esta organização estrutural como é mencionado no resumo das atividades da UAN (2008: 2).

Para que os resultados pudessem ser extrapolados para o universo alvo, com base nas duas opções sugeridas por Hill & Hill (2002), dada a natureza qualitativa da investigação, foi assumida a opção 1 pelo seguinte:

“Escolher um Universo com dimensão suficientemente pequena para poder recolher dados de cada um dos casos do universo, mas suficientemente grande para suportar as análises de dados planeadas [...] Contudo, vale a pena notar que é razoável utilizar um Universo com dimensão mais pequena (inferior a 100 casos) quando se pretende usar análise de dados qualitativa.” (Hill & Hill, 2002: 43).

Assim, de um total de 24 unidades orgânicas definidas como universo alvo, como ilustra o quadro a seguir, foram selecionadas 14, representando 59%, como universo inquirido e fonte da extrapolação, análise e síntese da informação.

Quadro II- Universo alvo e inquirido das unidades orgânicas.

N/O	UNIDADE ORGÂNICA	ALVO	INQUIRIDA
1	Centros	6	4
2	Faculdades	7	5
3	Institutos	7	5
4	Escolas	4	0
TOTAL		24	14

Fonte: UAN (2008). *Resumo das Principais Actividades Desenvolvidas*. Janeiro de 2002 – Junho de 2008.

A assembleia geral da universidade constituiu também parte do universo inquirido, enquanto “órgão máximo do Governo da Universidade Agostinho Neto” (art.º 1º do regimento), integrada por membros “eleitos pelos respectivos pares, por faculdade ou Instituto” (art.º 2º do regimento), dentre os quais os docentes. Esta opção teve a ver com o fato de os docentes apesar de serem predominantes nos órgãos de gestão, representarem 51% dos membros do principal órgão de governação.

Deste modo, a compreensão das visões e interpretações dos significados organizacionais por parte dos docentes no órgão de governação baseou-se nas respostas ao inquérito por questionário, nomeadamente às questões que adotaram a escala de *Likert*⁵². As variáveis selecionadas tinham a ver com as matérias passíveis de abordagem: - decisão e conceção de orientações por um lado, e por outro, apreciação e perceção por parte desta instância decisional, sobre a rotina comum de um docente universitário.

Como os conselhos científicos das unidades orgânicas, integrados formalmente por docentes com o grau mínimo de mestrado (bom número destes, integrando a assembleia universitária), decidem estrutural e tecnicamente sobre as candidaturas de promoção e de admissão, o inquérito incorporou também, as variáveis sobre os critérios comumente apeláveis para ditar as decisões de gradação e admissão na carreira docente.

Baseados no regimento da assembleia-geral da UAN até 2009, e de acordo com os objetivos da investigação, foram tomados como alvos os docentes eleitos pelos pares (ponto 1, art.º 2º) e aqueles indicados por inerência de funções (alínea d, ponto 3, art.º 2º). Totalizaram 182 docentes, representando 30% do total dos membros da assembleia universitária legislados e 59% do total dos docentes das 14 unidades inquiridas, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro III – Composição da assembleia-geral da universidade e a seleção do universo alvo.

Art.º Alínea	Nº	Condição de Membro	Órgãos	Nº	Universo alvo
-----------------	----	--------------------	--------	----	------------------

⁵² Também designada por escala sumativa, foi introduzida por *Likert* (1932) como técnica para medir as atitudes e personalidade (Morales Vallejo, 2000: 46). A técnica presume que todos os *itens* a inquirir medem com a mesma intensidade a situação a ser compreendida no contexto da investigação. Convencionou-se a pontuação que vai normalmente, de um a cinco e a medição é feita de acordo com a perceção contextual do inquirido sob a forma de concordância. A análise final corresponde a média de concordância a cada um dos itens do questionário.

2º 1a)	5	Professores	Faculdades ou Institutos	120	70
2º 1a)	5	Assistentes	Faculdades ou Institutos	120	70
2º 1b)	2	Investigadores	Faculdades ou Institutos	48	0
2º 1c)	5	Estudantes	Faculdades ou Institutos	120	0
2º 1d)	3	Pessoal técnico e Administrativo	Faculdades ou Institutos	72	0
Subtotal				480	140
Outros membros eleitos					
2º 2a)	4	Funcionários da reitoria	Reitoria	4	0
2º 2b)	2	Funcionários do centro social, cultural e recreativo	Reitoria	2	0
Subtotal				6	
Membros por inerência de funções					
2º 3a)	1	Reitor	Reitoria	1	0
2º 3b)	6	Vice-Reitores e Pró-reitores	Reitoria	6	0
2º 3c)	1	Secretário da Universidade	Reitoria	1	0
2º 3d)	3	Decanos e Vice-Decanos	Faculdades ou Institutos	72	42
2º 3e)	2	Individualidades que presidem os órgãos de gestão das unidades orgânicas	Faculdades ou Institutos	48	0
2º 3f)	2	Presidente e Vice-Presidente da Associação dos estudantes	Reitoria	2	0
Subtotal				130	42
TOTAL GERAL				616	182

Fonte: *Regimento da Universidade Agostinho Neto* (s/d).

Apesar de o regimento invocar formalmente, de acordo com as estruturas orgânicas existentes até a data do início da investigação, cerca 616 membros, este número nunca havia sido atingido pelas seguintes razões:

i) a impossibilidade de todas as unidades orgânicas elegerem docentes na categoria de professores como confirma o seguinte testemunho:

“Nem todas as unidades orgânicas tinham professores como é o nosso caso e outros estavam a começar, não tinham professores, ... não tinham a categoria de professores naquela altura e então muitas vezes não se elegia, as vezes elegiam um, as vezes não se elegiam porque, ... porque não havia ainda essa comissão de professores.” (XAU, p. 3).

ii) enquanto unidades orgânicas formalmente invocadas, apenas os centros universitários de Cabinda e Huíla, elegiam membros à assembleia-geral universitária, já que,

“Em Benguela não se fazia a eleição, a eleição só se fazia a nível do instituto de ciências da educação, [...] Huambo, o centro universitário do Huambo surgiu muito mais tarde,... mais tarde, [...] O centro universitário como tal de Luanda não existia,... não existia. Chamava-se centro universitário, mas quem era o responsável!? Não tinha! não tinha responsável [...] falava-se assim mas, ... em termos de funcionabilidade [sic] como tal não tinha [...] Uíge... Uíge tinha centro universitário? Creio que não! Centros universitários com responsáveis, que eram pró-reitores, que faziam parte da reitoria eram Cabinda e Huíla que é conhecido [...] Tínhamos o centro universitário de Cabinda, o centro universitário da Huíla, que realizavam assembleias mesmo, ... elegiam, ... independentemente das faculdades” (XAU, pp. 2-3).

iii) o colégio dos investigadores nacionais em tempo integral estava descoberto, porque na época procurava-se definir esta categoria e seu enquadramento estrutural, como confirmam os seguintes depoimentos:

“Estava-se a trabalhar na consolidação do centro de investigação os investigadores como tal, não estavam, representados como eleitos. Estava-se ainda elaborando, portanto o centro de investigação... quem é o investigador, quem não é investigador, portanto, ... estas coisas todas estavam em elaboração.” (XAU, pp 1-2).

Embora se tenha formulado legalmente, que a assembleia-geral era o órgão mais importante para deliberar sobre os aspetos de governação da universidade, surpreendente é que, as sessões desse órgão, com maior presença de membros eram aquelas em que,

“se elegia o Reitor aparecia portanto... havia grande participação, apareciam quase todos os delegados com poucas faltas [...] nas assembleias de eleição! há mais interesse em eleger não é! [...] o máximo com que se reuniu é quatrocentos ou trezentos e tal.” (XAU, p. 4).

Pode-se, assim, considerar que na prática, os 415 membros⁵³ correspondiam ao total eleito, equivalendo a 68% em relação ao formalmente instituído e inscrito na norma oficial desta instância governativa. Sinteticamente, a justificação material desta diferença tem a ver com o fato de algumas unidades orgânicas não poderem cobrir o colégio de professores enquanto categoria de topo da carreira docente (auxiliares, associados e titulares) e, por outra, a cobertura da categoria de “investigadores nacionais em tempo integral” (alínea b, ponto 1, art.º 2º do regimento).

4.7. Técnicas de recolha de dados

Definida a natureza, os tópicos constitutivos do tema e os objetivos centrais da investigação, revelou-se importante a formulação dos mecanismos para a recolha das informações, que De Ketele & Roegiers (1993: 153) designam por elaboração da estratégia, entendida como um “conjunto coordenado de métodos, de procedimentos e de técnicas consideradas pertinentes em relação ao objetivo perseguido”. Para estes autores “o método baseia-se em princípios” e a “técnica em procedimentos”. Se o primeiro é compacto, o segundo é conscientemente especificado para recolher uma informação certa num foco determinado.

⁵³ A presidente e o vice-presidente da Assembleia Geral da UAN até 2009 concederam, mesmo sem terem exibido algum documento formal, este dado, porque por razões de mudança de escritório as atas não estavam disponíveis.

A aferição de que “o método científico não é igual em todas as ciências, daí a múltipla variedade de técnicas existentes” (Barañano, 2004: 23), levou a presente investigação a focalizar a metodologia qualitativa e respetivas técnicas, complementando-a com as de enfoque quantitativo pelas seguintes razões:

a) certos investigadores quantitativos como “Bronfenbrenner (1976), Campbell (1978); Cronbach (1975); Glass (1975)”, (Bogdan & Biklen, 1994: 39-40) passaram a acreditar. A utilizar e a defender a metodologia qualitativa. Esta mudança por parte daqueles autores estará relacionada com a limitação do método quantitativo, no tocante à compreensão de atitudes e comportamentos dos atores, enquanto fator essencial para caraterizar as dinâmicas das organizações;

b) o dispêndio de recursos (tempo e dinheiro) na interação com os sujeitos a investigar são compensados pela cooperação e interação requeridos para a compreensão do objeto de estudo, nomeadamente, a perceção dos conflitos expressos e ocultos, a partir da propensão dos sujeitos para encobrir os seus reais comportamentos e a real situação do objeto, incluindo simpatias e antipatias;

c) numa investigação em organização e administração escolar, em que cada modelo organizacional “ênfatisa um aspeto diferente das organizações” (Ellstrom, 1983: 232), cada modelo concederá apenas um entendimento parcial da caraterização da escola e nunca o total. Por este motivo, é tendencialmente plausível centrar-se mais nos processos do que nos resultados em si, através da dimensão *interpretativa*, constitutiva das metodologias qualitativas (Ericson, 1986)⁵⁴. Tal só pode ser possível mediante a interação com os sujeitos integrados no objeto de estudo.

Por estas razões os dados recolhidos são considerados “simultaneamente as provas e as pistas” (Bogdan & Biklen, 1994: 149) exigiam um método, com técnicas que se adequassem à lógica da investigação. De acordo com estes autores, “os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência” (ibidem), pelo fato de nenhum método depender unicamente de uma

⁵⁴ O autor aborda as metodologias qualitativas, como contendo a expressão investigativa interpretava que compreende a observação participante, etnografia, estudos de caso, interacionismo simbólico e a fenomenologia (p.119).

técnica. Urge então a necessidade de “combinar uma grande variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas” (Bell, 2010: 95).

Enquanto investigação fundamental tendente a contribuir para a compreensão teórica e formulação mais abstrata de fenómenos, os quatro anos de investigação podem ser exíguos para perceber, a partir das práticas e documentos, os valores, crenças, símbolos e mitos duma organização educativa do nível superior de ensino. Por tratar-se de uma universidade marcada por três épocas históricas imbricadas por ideologias discrepantes de ordem doutrinária e política (Província ultramarina de um Estado fascista, Estado socialista revolucionário e Estado de direito e democrático) impunha:

a) a concretização de um método com técnicas que, com certa profundidade, ajudassem a recolher a informação necessária, fazendo “um esforço para verificar e comparar os resultados” (Bell, 2010), e usando mais de uma técnica de recolha de dados com o recurso ao que a autora designou por “triangulação”, já que,

“Não é suficiente julgar as escolas com base no desempenho académico, por importante que este seja. É preciso um retrato muito mais completo destas instituições, para o que o uso dos métodos múltiplos é claramente adequado” (p. 96).

b) ater-se às metodologias de incidência descritiva e explicativa para buscar a coerência, face à dimensão pura da investigação. Baseados em De Ketele & Roegiers (1993: 18), as entrevistas semiestruturadas, a observação, os inquéritos por questionário (que usam a metodologia da escala de *Likert*) a intercalarem-se com o estudo dos documentos, constituíram as técnicas centrais da investigação. Esta opção tem a ver com a necessidade de examinar detalhadamente um ambiente, um sujeito ou uma situação particular (Godoy, 1995), que corresponde à identidade cultural da universidade face ao ECD enquanto decisão e modelo decisional consecutivamente.

O objetivo de administrar o inquérito aos docentes-membros da assembleia geral está relacionado com a multiplicidade de assuntos com que ao longo dos anos este órgão lidava. Trata-se, de acordo com o artigo 4º do regimento, de competências de natureza apelativa, consultiva e deliberativa. Entendia-se ser plausível e pertinente a realização de entrevistas aos docentes que integravam a assembleia-geral, no entanto e, como referenciam Bogdan &

Biklen (2003: 87), a rentabilização dos recursos (tempo e dinheiro) sugeriram modificar as expectativas ou o plano de investigação concebido.

As entrevistas aos responsáveis dos recursos humanos visavam perceber os procedimentos, lógicas e práticas que envolvem a preparação das decisões configuradas com a operacionalização do ECD. Cumprindo à área dos recursos humanos, por força normativo-administrativa, convocar a atenção dos decisores para o cumprimento da legislação, a investigação visou compreender como e a que níveis sucediam as infidelidades e as desconexões normativas.

A entrevista realizada à representação do órgão de tutela emergiu da necessidade de compreender as responsabilidades de orientação institucional, de regulação do Estado e de controlo estrutural e procedimental à(s) universidade(s). Das duas figuras que se pretendiam entrevistar, apenas uma respondeu positivamente, já que a outra, depois de sucessivos adiamentos e reprogramações não concedeu a entrevista. Atendendo que nos estudos qualitativos os processos interessam mais que os produtos (Bogdan & Biklen, 1994), a recusa a este nível, de cooperar com as investigações científicas, induz a ausência de dados e, na sequência, escasseiam as investigações. Invocando a lógica da “profecia autorrealizada” pode-se refletir que a investigação e extensão na universidade são também afetadas pelas visões e perspetivas do nível superior. A este respeito, Bardin (2008) invoca o seguinte:

“É de notar que uma referenciação das dissociações ou exclusões de elementos assinalados pela não presença ‘anormal’ de certos elementos na mesma unidade de contexto pode também ser significativa” (p. 258).

É igualmente uma forma de compreender que significados os não respondentes “constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas” (idem: 54) e do contexto que dá sentido à sua própria existência enquanto ser social.

A entrevista realizada à representação da presidência da assembleia-geral da Universidade Agostinho Neto (única que até à data experimentou esta instância colegial decisional ao abrigo do Decreto nº 60/01), visou compreender os processos de presença e de participação dos membros nas sessões e debates, respetivamente. Era importante, também, perceber os procedimentos das representações das hierarquias do órgão em relação ao significado das suas

decisões para o todo da universidade e a compreensão dos membros sobre as deliberações que tomavam face a Constituição da República.

Se “num estudo analítico as decisões são tomadas à medida que se avança” (Bogdan & Biklen, 1994: 85), a opção de entrevistar a representação da presidência da assembleia universitária resultou da impossibilidade de obter os dados estatísticos do órgão, que permitiriam fazer a análises do ponto de vista constitutivo e da frequência da participação nas sessões.

Como os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem (Hill & Hill, 2002), a investigação propôs-se “captar o modo de decisão” (Albarelo et al., 2005), recorrendo para o efeito à administração do questionário para estudar as opiniões dos decisores nos fóruns de governação e de gestão universitária.

A inferência dos dados do inquérito permitiu ler o grau de concordância dos inquiridos em relação às variáveis sobre a governação e gestão universitária, centradas no corpo docente. Deste modo,

“Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado [...] Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994: 48).

Esta exigência metodológica sugeriu que a administração do inquérito fosse direta. Cada inquirido preencheu respondendo de forma voluntária ao inquérito.

A vinculação parcial do investigador ao objeto de estudo permitiu entremear os dados das conversas informais e os conteúdos de alguns documentos a que teve acesso, com os resultados das entrevistas e as concordâncias e discordâncias apuradas nos inquéritos. Por este motivo, a discussão dos dados (capítulos V e VI) é demonstrada, intercalando os dados das entrevistas, dos inquéritos e dos documentos consultados.

De um modo geral, e de acordo com De Ketele & Roegiers (1999: 12), “podemos dizer que somos levados a procurar informação quando desejamos compreender mais de perto uma dada situação”, visando múltiplas finalidades, que incluem a investigação pura refletida na geração de um novo conhecimento. A sugestão metodológica central para a recolha das informações foi a de atender a todo tipo de fontes (primárias, secundárias, deliberadas e inadvertidas), pela multiplicidade da riqueza detida por cada uma (Bell, 2010) e da ausência, em alguns casos, de fronteiras estanques entre os tipos de fontes.

4.7.1. Entrevistas semiestruturadas *focadas*

A assunção em termos de metodologia do “pluralismo” teórico e metodológico contribuiu para que a investigação enfatizasse a “hermenêutica, o interacionismo, a etnometodologia e a fenomenologia simbólica” (Morgan, 1980). Esta foi a fórmula encontrada para gerar a compreensão da universidade enquanto uma realidade socialmente construída. A este respeito Ruquoy (2005) defende que,

“Ultrapassando o estudo dos factos externos, os investigadores foram-se interessando cada vez mais pelo indivíduo, pela sua forma de ver o mundo, pelas suas intenções, pelas suas crenças. Para a abordagem em profundidade do ser humano, a entrevista tornou-se um instrumento primordial.” (p. 84).

Pressupõe-se que a partir do indivíduo, as realidades organizacionais podem ser percecionadas sem mediação, exigindo às investigações a interação com a população-ecologia, a qual permite caraterizar os sujeitos no seu meio e compreender as organizações que integram, mediante a linguagem e o respetivo jogo da linguagem.

Se Moser & Kalton (1971) consideram basicamente, a entrevista como uma conversa entre duas pessoas, em que um entrevista e outro é o entrevistado, com vista ao primeiro obter informações acerca do segundo, De Ketele & Roegiers (1993), definem com alguma complexidade a entrevista como sendo,

“Um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações.” (p. 22).

Apesar do tempo que consomem, às entrevistas é reconhecida a *elasticidade operacional*. Permitem ao entrevistador “explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos” (Bell, 2010: 137), recolhendo informações, impressões e caracterizações, quer através das palavras, dos gestos, do dito e ainda do não dito reticenciado. Esta lógica orientou a escolha da entrevista *semiestruturada*, ou *semidirectiva* (Ruquoy., 2005), aquela em que,

“O próprio entrevistado estrutura o seu pensamento em torno do objecto perspectivado, e daí o aspecto parcialmente ‘não directivo’. Por outro lado, porém, a definição do objecto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu

pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez o aspecto parcialmente 'directivo' das intervenções do entrevistador." (p. 87).

Esta opção serviu não só para estruturar as informações recolhidas por temáticas que constituíram as variáveis de análise, como também, evitar "ficar com uma quantidade imensa de informação que pode não corresponder àquela de que necessita e com pouco tempo para explorá-la" (Bell, 2010: 141).

Existindo na universidade indícios evidentes sobre as práticas e procedimentos discrepantes de gestão do ECD, que apesar de acumulados e vivenciados, a sua ordem e a sua localização encontram-se de certa forma dispersos, a entrevista foi tomada como "instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de normas veiculadas por um indivíduo" (Albarello et al., 2005: 87). Exploradas *a priori*, durante a caracterização do problema, as variáveis passíveis de observação e ponderação no funcionamento da universidade e mais concretamente na implementação do ECD, integraram um guião tópico para nortear a conversa face aos objetivos da investigação.

Para os gestores dos recursos humanos, o guião centrou-se na praticidade organizacional, quanto à aplicação do ECD (Decreto nº 3/95), conforme o expresso no apêndice nº 1. Ao passo que, para os representantes da tutela, o guião incidiu sobre os aspetos político-institucionais, de acordo com o apresentado no apêndice nº 2. O guião da entrevista com a representação da governação da universidade (assembleia geral) esteve voltado para os aspetos de representatividade e de legitimidade institucional do órgão conforme o exposto no apêndice nº 3.

Estudar a cultura organizacional e investigar sobre a forma como os atores universitários ancorados em seus percursos socioprofissionais lidam no quotidiano, é interpretar a face oculta da organização a partir dos *itens* manifestos. Bogdan & Biklen (1994) consideram que,

"As pessoas não agem com base em respostas predeterminadas a objectos predefinidos, mas sim como animais simbólicos que interpretam e definem, cujo comportamento só pode ser compreendido pelo investigador que se introduza no processo." (p. 55).

A posição destes autores permitiu que toda a observação focalizasse aqueles aspetos considerados problemáticos relativamente ao ingresso e

gradação na carreira docente, nomeadamente: (i) os processos de tomada de decisões na governação; (ii) a gestão e administração do ECD. Toda a informação recolhida, foi depois confrontada com os dados das entrevistas e interpretada, já que de acordo com estes autores,

“A interpretação não é um acto autónomo, nem é determinado por nenhuma força particular, humana ou não. Os indivíduos interpretam com o auxílio dos outros – pessoas do passado, escritores, família, figuras da televisão e pessoas que se encontram nos locais de trabalho e divertimento” (idem).

Requeria deste modo ouvir, ver e interpelar os atores universitários, seja de forma direta como indireta. Tomar o ambiente natural do objeto de estudo como a fonte direta da informação necessária, que leva à compreensão do significado que os atores organizacionais concedem aos processos e às suas vidas através de um enfoque indutivo (Godoy, 1995), representou a característica metodológica central da investigação.

O fato da técnica processar-se no ambiente natural pode justificar a riqueza da entrevista semiestruturada e também a sua restritividade derivada de algum carácter subjetivo. Pois, numa “conversa entre um entrevistador e um entrevistado” (Bell, 2010: 138), o objetivo do primeiro, de obter do segundo alguma informação valiosa para explicar os fatos e fenómenos, pode colidir com as motivações, interesses e sensações do entrevistado, sobre a forma como vê, e se vê na organização.

Durante a prossecução do instrumento ficou claro que o universo a inquirir em investigações de pendor qualitativo dificilmente seria determinado com anterioridade. A incidência e a qualidade dos dados que se obtinham dos atuais entrevistados sugeriam de seguida, quem seria o entrevistado seguinte, independentemente de fazer parte ou não da escolha aleatória prévia (gestores dos recursos humanos das unidades orgânicas).

Foram feitas um total de 14 entrevistas assim distribuídas: 03 com os gestores dos recursos humanos de reitorias, 09 com gestores dos recursos humanos das unidades orgânicas (faculdades, institutos e centros), 01 com a representação da presidência da assembleia-geral e 01 do órgão de tutela. Os dados obtidos dos gestores dos recursos das reitorias revelaram-se pouco concretizadores, essencialmente da nova universidade que serviu de amostra, como revela o seguinte depoimento:

“A própria área científica como tal desde a UAN nunca teve um regulamento interno da área científica. Agora, os recursos humanos não aparecem aí, ... aparece com os diplomas legais que dizem respeito à promoção, ... que dizem respeito à ... transição do docente de uma categoria à outra, de forma genérica, que não permite precisar as formas específicas [...] Agora, para a área científica como tal, ... deve aparecer um diploma que vê, ... que é sustentado a partir de uma proposta, ... de uma proposta prévia da área científica, para ser produzido no diploma legal, que até devia sair, ... devia sair dum senado, da assembleia, ... do senado, depois do senado, ser produzido em Diário da República”. (XRULG, p. 3).

Esta tendência de enaltecer o normativismo como resposta certa a determinados problemas organizacionais, reflete obviamente a juventude do órgão, no qual os atores tendem a enfatizar o seu compromisso e protagonismo pioneiros, na perspectiva de corrigir o “erro histórico”.

A Universidade Agostinho Neto, enquanto “mãe” de todas universidades que se sujeitam à administração estatal fez revelações que ilustram bem, que as decisões inerentes à gestão do ECD eram da responsabilidade maior das unidades orgânicas e não da universidade, como se lê do seguinte depoimento:

“O Estatuto da Carreira Docente não tem também os instrumentos que deviam medir e provar essas informações. Não havia, não estava regulamentado. Tínhamos aquele estatuto e era tudo, que instrumento utilizar, que instrumentos nos pudessem comprovar? [...] Nós não tínhamos como comprovar. A Unidade orgânica manda e nós temos..., tínhamos e, aliás, tem que fazer fé ainda até agora! Porque comprovar como?! Que instrumentos para comprovar? A gente não vai descer à unidade orgânica para saber se é efetivamente..., temos que fazer fé nas pessoas, tínhamos que fazer fé nas pessoas apenas” (YULR, p. 4).

Contrariamente à lógica do protagonismo do gestor da “nova universidade”, o da “antiga” faz uma caracterização do processo, reconhecendo os limites que a estrutura impõe, à semelhança do que Bogdan & Biklen (1994) invocam:

“A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (p. 49).

A lógica de “fazer o caminho caminhando” permitiu determinar que, apesar de estruturalmente serem os conselhos científicos das unidades orgânicas as instâncias que decidem sobre “quem deve ou não deve” ser promovido ou contratado, são os gestores dos recursos humanos que intermediam esta instância, com as entidades nacionais (Ministério das Finanças e do Emprego e Segurança Social), as quais decidem efetivamente sobre a implementação das propostas dos conselhos de científicos. Na prática os conselhos científicos são proponentes e as suas propostas tornam-se

relevantes quanto melhor se conformarem com os normativos. Esta fase administrativa, a ser da responsabilidade dos gestores dos recursos humanos, fez com que esta categoria de entrevistados fosse pertinente para a investigação.

As informações preliminares permitiram compreender, que a operacionalização do ECD podia ser melhor desocultada interagindo com os gestores dos recursos humanos. Apesar do seu papel tendencialmente “marginal” no processo decisional (preparam os dossiês administrativos das candidaturas e excluídos das discussões), podem exercer influência na geração de um quadro legal tendente à validação das decisões junto dos dois Ministérios referenciados para o reconhecimento da nova categoria ou condição do docente. E porque as entrevistas, apesar de salientarem dados importantes, “revelam a forma como as pessoas *apreenderam* o que acontece, e não o que realmente acontece” (Bell, 2010: 161-162). Por este motivo a necessidade da triangulação das entrevistas com a observação e conversas informais. Não é sem motivo que, De Ketele & Roegiers (1993) confrontam a entrevista enquanto “ato de comunicação” com a observação, como “ato de sentido único” nos seguintes termos:

“O que faz a especificidade da observação em relação à entrevista não é a diligência em si mesma, mas o objecto da diligência: a entrevista tem por objecto principal o *discurso* do sujeito, enquanto a observação tem por objecto principal *comportamentos observáveis*.” (p. 24-25, itálico dos autores).

Ao perceber no decurso da exploração preliminar do tema que a universidade, era, ou “estrutura inclusiva do Ministério da Educação e cultura” (Decreto nº 60/76) ou “instituição jurídica dotada de autonomia administrativa e financeira” (Decreto nº 37/80), ou “órgão dependente do Ministério da Educação” (Decreto nº 9/87), ou “instituição dependente do Ministério da Educação” (Decreto nº 17/89), ou parte dos “organismos autónomos” (Decreto-lei nº 13/95), ou parte integrante das “instituições do ensino superior tuteladas pelo Ministério da Educação” (Decreto-lei nº 2/01), ou ainda “Serviço executivo central do Ministério da Educação e Cultura” (Decreto-lei nº 6/00 e Decreto nº 7/03), foi clareada a decisão metodológica de entrevistar os gestores de topo do órgão de tutela.

A intenção de entrevistar os gestores da tutela enquanto decisores políticos do Ensino Superior, objetivava compreender a apreciação da

instituição face às indignações públicas nacionais sobre a prestação da universidade, que transcendem obviamente o nível dos atores universitários. A letra e o espírito do Decreto nº 90/09, de 15 de Dezembro, legislado pelo órgão de tutela, expressa tacitamente a “captura” da autonomia universitária. A esta realidade junta-se a quase correspondência dos derradeiros questionamentos e recusas de validação de várias propostas de promoção e admissão da universidade, pelo Tribunal de Contas.

Como sugerido por Bogdan & Biklen (1994: 75), “nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética”. Apesar do “consentimento informado” (idem), “a proteção dos entrevistados contra qualquer espécie de danos” (ibidem), era requerida por parte do investigador que optou pela ocultação das identidades reais. Tal princípio foi adotado e assumido, porque de acordo com estes autores, as investigações acarretam perigos e obrigações, e procura-se evitar a exposição dos entrevistados e até mesmo do próprio investigador a esses riscos.

Preparado o guião, aos entrevistados foi assegurada a proteção com o recurso ao anonimato que “deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida” (ibidem: 77), e conservada através da gravação multimédia. Foi assegurado, também, que a informação não seria “utilizada de forma política ou pessoal” (ibid), enquanto princípio ético da investigação. Por este motivo recorreu-se à codificação das identidades dos entrevistados seguinte lógica: (i) sexo do inquirido; (ii) instituição a que está vinculado e (iii) a cidade ou província em que a instituição se encontra, ficando expressa apenas a idade do entrevistado, como demonstra o quadro XIV.

O quadro XIV apresenta sinteticamente os entrevistados, procurando-se preservar as suas identidades, por via da codificação dos dados relacionados com as designações dos serviços ou unidades orgânicas. A lógica de codificação por grupos de categorias ocupacionais é a seguinte: aqueles com responsabilidade gestonária do ECD (categoria A), aqueles com papel político sobre o funcionamento da universidade (categoria B) e finalmente aqueles com ação relevante na governação da universidade (categoria C).

Quadro IV – Lista dos entrevistados.

N/O	COD.	DATA	IDADE	DURAÇÃO DA ENTREVISTA	CATEGORIA OCUPACIONAL
1	XCEB	15/12/2010	46	30:31	A
2	XCELG	20/12/2010	62	31:55	
3	XCEL	20/01/2011	42	30:24	
4	XCEC	17/01/2011	47	30:17	
5	YCIL	20/01/2011	52	31:17	
6	YNGL	20/01/2011	46	31:09	
7	YDIL	20/01/2011	48	30:34	
8	YHISA	17/02/2011	31	31:12	
9	XCEB2	10/03/2011	45	30:37	
10	XRULG	20/12/2010	46	31:40	
11	YURL	20/01/2011	55	30:06	
12	XULR	20/01/2011	30	30:10	
13	XSL	10/02/2011	52	1:06:020	B
14	XAU	19/12/2012	56	31:34	C

A invocação da entrevista no *plural* corresponde, segundo De Ketele & Roegiers (1993: 20), ao “*carácter multilateral*” que a técnica encerra e a impossibilidade de uma única entrevista num determinado momento poder validar-se no cômputo da recolha de informações. Assim, os entrevistados foram criteriosamente selecionados em função dos objetivos que a investigação se propunha a atingir, circunscritos pelas representações da tomada de decisões na universidade.

4.7.2. A observação não-participante

Observar significa captar as características do objeto olhado num determinado instante e espaço. Independentemente da intencionalidade, os sujeitos observam os eventos, seres e objetos com que se deparam. Por esta lógica, os MAIPP⁵⁵ consideram que a observação é uma técnica desimpedida e sem mediação fora dos órgãos do sujeito observador. A amplitude do campo de observação do investigador faz com que a precisão da observação direta dependa, essencialmente, dos objetivos da investigação, através dos quais, são definidos os aspetos a observar, a ordenação do espaço de observação e a escolha do tipo de observação (participante e não participante)⁵⁶.

Quivy & Campenhoudt (2008) consideram que,

“As observações sociológicas incidem sobre os comportamentos dos actores, na medida em que manifestam sistemas de relações sociais, bem como sobre os fundamentos culturais e ideológicos que lhes subjazem” (p. 196).

⁵⁵ Os MAIPP (Métodos Ativos de Identificação e Planificação Participativa) concebem a observação direta como uma técnica do método de Diagnóstico Rural Participativo (DRP). Enquanto técnica de DRP, observação direta é executada através dos cinco órgãos de sentidos humanos (tato, olfato, visão, audição, paladar).

⁵⁶ Quivy & Campenhoudt (2008: 197) consideram, a observação participante aquela “de tipo etnológico” e não participante, aquela “cujos processos técnicos são muito formalizados”.

Esta técnica permitiu exatamente constatar o hiato entre o que os atores universitários iam dizendo e o que iam fazendo e interpretando. E aportando-se na abordagem de Bell (2010), sobre a observação direta que,

“Pode ser mais fiável que aquilo que as pessoas dizem. Pode ser particularmente útil descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se comportam da forma como afirmam comportar-se” (p.162).

Este exame da autora permitiu a intermediação da técnica de observação com as entrevistas e os resultados dos questionários. Apesar da relação do investigador com a universidade, em tempo parcial, foi adotada a observação não participante (Bell, 2010: 162), enquanto oportunidade para perceber as evidências “úteis para prover informações adicionais sobre o tópico em estudo” (YIN, 1989: 91). Definido o roteiro, foi possível designar os focos de observação, no sentido de permitir a comparação dos resultados das observações e eliminarem-se as discordâncias.

A possibilidade de a observação mobilizar os cinco sentidos humanos colocou a observação no centro da triangulação: durante as reuniões, nas interações no quotidiano da universidade, os eventos científicos e em outras atividades da vida académica. Bastou para o efeito focalizar um determinado aspeto constitutivo do tema, dependentemente da essência do evento. Como por exemplo: as diferenças de adoção dos critérios de gradação e de contratação dos docentes por parte das unidades orgânicas; a interferência dos gestores de topo nas decisões de gradação e de contratação docente; as apreciações e abordagens dos docentes, gestores e governantes da universidade sobre a missão e essência da instituição, etc., com base no “quadro teórico de referência” (De Ketele & Roegiers, 1993: 23) desenvolvido nos capítulos teóricos.

Apesar de a observação ter começado com alguma imprecisão, a clareza do objetivo da investigação permitiu focalizar os objetos a observar, os quais detinham as informações úteis que levaram à compreensão dos fenómenos e práticas em estudo.

Deste modo, o contato estabelecido regularmente com o objeto empírico e as novidades observadas ainda no decurso da presente investigação, levou ao investigador a optar pela observação *não participante*. Esta foi a estratégia encontrada para reduzir os “preconceitos e ideias preconcebidas” (Bell, 2010:

163), e uma forma de “rutura” (Quivy & Campenhoudt, 2008), para evitar a naturalização dos fatos e fenómenos observados e base para a construção e testagem dos guiões de entrevista e dos inquéritos por questionário.

Os registos das observações eram feitos de acordo com os aspetos que se pretendiam aprofundar, sendo focalizados os indivíduos, grupos ou instâncias do subsistema nacional do ensino superior, ou ainda da universidade, potenciais geradores das informações. Os resultados eram registados nas grelhas de análise contendo: (i) tópico, (ii) discurso/fala, (iii) comportamento, (iii) relação com o legislado. A essência era de confrontar as práticas com os normativos e os discursos com os atos. Um exemplo real é o fato de o *habitus* profissional docente enformar grandemente a cultura organizacional da universidade, o qual se reflete através do currículo oculto e das estratégias de reprodução dos quadros que forma, condicionando assim o perfil real de saída dos graduados, aquém do formal e oficialmente planificado.

Pelo seu caráter pedagógico, a observação foi tomada como aptidão tendente a ensaiar a escuta, a focalizar o eventos e a decidir sobre quando e como questionar ou sugerir. Estes procedimentos permitiram percecionan os referenciais constitutivos dos indivíduos que no interior da universidade buscam mecanismos para a sua adequação.

4.7.3. As conversas informais

Os atores organizacionais na qualidade de recriadores do seu quotidiano tomam determinados referenciais de ação e de discurso que apenas são percecionados pelo investigador durante uma interação de confiança, de empatia e de abertura. Este procedimento vai permitir ao investigador, “lidar mais com as microquestões, com conteúdos específicos das conversas e vocabulário e com detalhes relativos à ação e à compreensão” (Bodgan & Biklen, 1994: 60) do seu quotidiano nas organizações. Schegloff (1990) considera que a conversa informal ou *talk-in-interaction* é uma observação comum e em *sensu lato*, acontece nos grupos bem estruturados e dispersos por toda a organização.

Psathas (1995) ao considerar que,

“Conversation analysis studies the order/organization/orderliness of social action, particularly those social actions that are located in every-day interaction, in discursive practices, in the sayings/telling/doings of members of society.” (p. 2).

focaliza os dizeres, os sentires e os afazeres dos atores no seu quotidiano, como a via para compreender as racionalidades da ordem, da organização e das regulações que a podem caraterizar. Nesta perspetiva, as conversações para além de fornecerem tópicos de investigação, surtem confirmações dos fatos e dos fenómenos organizacionais.

Fazendo parte das técnicas fenomenológicas, as *conversas informais* permitem determinar os aspetos que ajudam a “compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (Idem: 53). Como formas de interação social, as *conversas informais* são requeridas em estudos culturais, pelas lógicas seguintes:

(i) a impossibilidade do mundo ser conhecido diretamente em toda a sua plenitude. Bodgan & Biklen (1994: 61) consideram que tal só pode suceder “mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias situações”. Como a perspetiva cultural, enquanto paradigma das relações sociais, é influenciada por relações de poder sobre as quais, nem sempre os sujeitos estão conscientes, a interação mútua, de acordo com Schegloff (1990), ajuda a perceber este comportamento social;

(ii) as conversas enquanto formas de organizar o mundo social e partes integrantes das práticas humanas, são de acordo com Hofstede (2003), transversais a todos os níveis constituintes das estruturas organizacionais. O seu conteúdo é seletivo e depende dos interesses e motivos do grupo, sugerindo ao investigador a definição prévia dos tópicos a aprofundar ou a diagnosticar com o recurso a essa técnica;

(iii) apesar de as *conversas informais* conterem determinadas fragilidades enquanto técnicas, à semelhança de outros instrumentos de pesquisa interativos, Schegloff (1990: 51) considera que as sucessivas contribuições dos participantes são entendidas como tendo uma relação mútua entre si e nas suas mais diversas formas de ordenamento. A coerência dos seus resultados é ancorada nos objetivos da investigação, na oportunidade e intencionalidade do seu uso e nos tópicos predefinidos.

Durante toda a interação com os atores universitários e outros sujeitos relacionados com a vida, estrutura e funcionamento da universidade, procurava-se perceber, de acordo com a “decifração estrutural” sugerida por Bardin (2009: 96-117) em relação às entrevistas, determinadas racionalidades e práticas inerentes à contratação e gradação na carreira docente universitária.

Os discursos e as narrativas dos entrevistados permitiram formular as seguintes categorias: (i) racionalidades de variação dos ECD; (ii) motivações de integração dos docentes nos órgãos de governação e gestão; (iii) critérios predominantes nas decisões relativas à gradação e contratação para a carreira docente; (iv) influência dos gestores de topo nestas decisões; (v) representação e compreensão sobre a autonomia e democraticidade universitária, entre outras.

Os registos eram cuidadosamente feitos *a posteriori*⁵⁷, sem portanto, ferir os aspetos relacionados com a ética, fidelidade, fiabilidade e fidedignidade, como referenciam De Ketele & Roegiers (1993),

“As questões éticas estão intimamente relacionadas com os problemas de metodologia, metodologia essa que na maior parte dos casos não é neutra. A resposta a todas estas perguntas não é única e não está determinada de uma vez por todas” (p. 43).

Alguns sujeitos (essencialmente docentes) que se dispuseram a participar destas conversas não deixaram, apesar do ambiente informal criado, de exprimir os seus receios de exposição, enquanto outros, participavam como estando a encomendar intencionalmente as suas denúncias⁵⁸. Os sujeitos com responsabilidades políticas nacionais faziam-no lamentando, acusando e deplorando angustiosamente o *status quo* da universidade e pediam confidencialidade total em relação às informações que concediam.

Esta situação tem a ver não só com as dimensões política, burocrática e hierárquica que envolve a universidade e o país, mas com caracterizações tendencialmente perversas das instituições nacionais, que os interlocutores deixavam claro, nomeadamente: “tráfico de influência na indicação dos quadros para a universidade”, “trasvestir os interesses pessoais nas instituições”, “só

⁵⁷ Foi concebido um bloco de notas contendo um quadro com os aspetos-chave do tema na horizontal e a partir dos quais, em cada oportunidade e numa determinada unidade orgânica, ou com os sujeitos dessa (na vertical) procurava-se perceber a caracterização de cada um desses aspetos. O que acontecia e de acordo com Albarello et al. (2005: 167) “reunir ou fazer emergir materiais que revelem mais directamente sistemas de sentido efectivamente operantes nos sujeitos”.

⁵⁸ Refletia mais uma espécie de “método terapêutico” (Rogers, 1951) em que os sujeitos sujeitavam-se voluntariamente ao tratamento, exteriorizando as suas angústias, mágoas, pessimismos e repulsas.

um é que manda e só ele pode parar este tipo de coisas”, o “ECD é o protótipo de tantas outras leis e normas desqualificadoras das instituições angolanas”, “quem aprendeu em ditadura, ditadura implementará”, entre outras *expressões duras*.

As ocorrências das conversas referenciadas e que serviram de base para obter tópicos ou confirmar tópicos aconteceram durante as deslocações às diferentes províncias do país. Casos houve também, durante os eventos científico-acadêmicos que aconteciam no país ou no exterior, onde participavam os atores nacionais relacionados com a universidade e/ou com a vida académica. Não podendo registar tudo, como referencia Bell (2010), a motivação de desencadear este tipo de interação centrava-se não apenas no conteúdo, mas essencialmente no processo, com vista a perceber as representações e significados que os atores atribuem à estrutura e ao funcionamento da universidade, no qual o docente é “omnipresente”.

Como as pessoas, segundo Albarello et al. (2005: 88), o que “afirmam sobre as suas práticas não é suficiente para revelar as lógicas que as submetem”, os resultados das *conversas informais* foram intermediados com a *observação-não-participante* e com as *entrevistas-semiestruturadas focadas*. A importância foi dada às “relações sociais que tenham efeitos independentes da consciência dos actores” (Albarello et al., 2005: 88) e com o cuidado de não valorizar plenamente estes resultados, salvo quando triangulados com as informações obtidas a partir de outras fontes e técnicas.

É certo que algumas precauções tiveram de ser tomadas para evitar-se ser *indígena* como referencia Gold (1958: 221), a propósito dos “investigadores que ficam tão envolvidos e activos com os sujeitos que perdem as suas intenções iniciais”. No entanto, a conversa enquanto ferramenta foi adotada para “conseguir o leque de respostas mais representativo possível” para “cumprir os objectivos do estudo” (Bell, 2010: 99). Assim, foram mantidas *conversas informais* com 31 interlocutores, entre docentes, políticos e governantes nacionais com ligações à universidade.

No quadro XV são apresentadas as fontes informais, recorrendo ao modelo de apresentação adotado por Silva (2004: 322), focalizando: a data, o local de ocorrência e a codificação do interlocutor, indicando o sexo, a

instituição/unidade orgânica em que está vinculado, a província de funcionamento e expresse o grau académico.

Quadro V- Mapa de ocorrência das *conversas informais*.

Data	Local de ocorrência	Interlocutores
07-08/06/2009	Lisboa/Portugal	1. XIsKS (Licenciado)
11/08/2009	Benguela	2. XIsBG (Mestre) 3. YMdBG (Licenciada) 4. XGrBG (Mestre)
22/12/2010	Benguela	5. YIsBG (Mestre) 6. XIsBG (Doutor)
08/1/2011	Luanda	7. XPrLD (Mestre) 8. XCsLD (Doutor) 9. XCsLD (Doutor)
17/01/2011	Lubango	10. XUnLB (Doutor) 11. YEcLB (Licenciada)
20/01/2011	Lubango	12. XEnLD (Doutor) 13. XGrLB (Licenciado)
09/02/2011	Luanda	14. XGrLD (Mestre) 15. YDiLD (Licenciada)
11/02/2011	Luanda	16. XLtLD (Doutor) 17. XIsUG (Doutor) 18. XIsLD (Licenciado)
15/02/2011	Huambo	19. XUnHB (Doutor) 20. YIsHB (Mestre) 21. XCaHB (Doutor)
07/08/2011	Salvador/Baía-Brasil	22. XCsLD (Doutor) 23. YMdLD (Licenciada) 24. YIsLDA (Doutora)
21/08/2011	Cabinda	25. XIsCB (Doutor) 26. XGrCB (Licenciado)
14/06/2012	Luanda	27. XMiLD (Licenciado) 28. XIrLD (Mestre)
01/07/2012	Luanda	29. XEcCB (Doutor) 30. YMdLDA (Mestre) 31. YMdBG (Licenciada)

4.7.4. O inquérito por questionário

A complementaridade das metodologias de investigação científica de pendor qualitativo e quantitativo caracterizou a presente investigação. Esta opção do investigador é justificada pelo seguinte: (i) entrevistar o universo inquirido dos membros da assembleia-geral requeria muito tempo, quando em substância, pretendia-se obter deste segmento, o grau de concordância que “carateriza opiniões e atitudes dos inquiridos” (Clason & Dormody, 1994: 31) em relação a certas variáveis relacionadas com a conceção e operacionalização do ECD; (ii) a necessidade articular as variáveis numéricas (idade e tempo de trabalho) dos inquiridos, com a sua vinculação à uma instância tendencialmente suprema da universidade; (iii) a possibilidade de explicar determinadas lógicas de gestão e de integração nas instâncias decisórias da

universidade, utilizando dados obtidos mediante instrumentos de pendor qualitativos e quantitativos.

Os inquéritos por questionário permitiram que as complexidades empíricas previamente diagnosticadas fossem aprofundadas mediante a ‘administração directa’ do questionário (Quivy & Campenhoudt, 2008: 188)⁵⁹, a julgar pelo nível de preparação e habilidades dos inquiridos.

O fato de “o inquérito por questionário de perspectiva sociológica visar a verificação das hipóteses teóricas e a análise das correlações” (idem) entre as hipóteses, fez com que a sua preparação partisse das respostas provisórias intencionalmente sugeridas para a investigação. Tendo-se deste modo preparado o inquérito para confirmar as seguintes respostas provisórias: (i) uma pretensa manifestação dominante da cultura organizacional influencia e molda a formação e preparação dos graduados; (ii) uma manifestação da cultura organizacional dominante impele os sujeitos, a integrarem e os órgãos de governação e de gestão da universidade, influenciando o seu funcionamento; (iii) a estrutura e funcionamento do ECD é o reflexo dos percursos socioprofissionais dos grupos hegemónicos e do regime de Estado e, finalmente, (iv) a intencionalidade do recurso permanente à racionalidade burocrática, é consequência da tendência funcionalista de gerir a cultura organizacional para inibir as subculturas.

Enquanto instrumento para perceber as opiniões dos inquiridos, o seu mérito ficou reconhecido ao “comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre as variáveis” (ibidem: 190). Apenas uma análise combinada das opiniões de todos os inquiridos permitiu dar significado às respostas obtidas. Para o efeito recorreu-se, de acordo com a sugestão de Quivy & Campenhoudt (2008: 191), ao SPSS (*statistical package for the Social Sciences*), enquanto parte integrante dos “programas de informáticos de gestão e análise de dados de inquéritos”.

Na essência, o programa foi utilizado para explorar as frequências e o cruzamento de variáveis, e para aferir o grau de concordância dos inquiridos em relação a um conjunto de enunciados. De acordo com Laureano & Botelho (2010),

⁵⁹ Os autores consideram ‘administração directa’ o preenchimento do inquérito pelo respetivo inquirido e ‘administração indirecta’, quando o inquiridor completa o inquérito a partir das respostas do inquirido.

“A utilização do SPSS apresenta diversas vantagens, como sejam, a sua flexibilidade para diferentes naturezas de variáveis; a facilidade de utilização, sendo um programa muito amigável, com diversos níveis de complexidade, de acordo com as necessidades dos seus utilizadores.” (p.17).

O nível “iniciado” de preparação do investigador em SPSS, orientado, propositadamente para esta investigação, revelou-se suficiente em relação aos objetivos definidos (necessidade de leitura e análise de frequências simples e o cruzamento destas). Para cada variável, as questões foram definidas na escala de opiniões (do nada ao mais importante) que variavam de 1 a 5 e noutros casos de 1 a 4, dependentemente do intervalo de preferências possíveis de diagnosticar. E porque, Suarez et al., (2000) confirmam que,

“A change in the original response format (10 points *Likert type* scales instead of 4 points) was introduced in order to adapt the scale to other instruments applied in the research” (p. 509).

Assim sendo, é o objectivo da investigação que define os instrumentos e são estes que condicionaram as escalas de apreciação e de opiniões.

Clason & Dormody (1994: 31) referenciam que a “escala de *Likert* pressupõe a existência de uma variável contínua (latente ou natural), cujo valor caracteriza opiniões e atitudes dos inquiridos”. É nesta perspetiva que se atribui à escala de *Likert*, o conceito de “expectativa de autoeficácia” (Bandura, 1997). Cada inquirido atribuiu uma classificação de concordância, de acordo com a correspondência de eficácia do aspeto enunciado, face à compreensão do objeto empírico.

O inquérito foi preparado segundo a lógica de Hill & Hill (2002: 84), e que, consistiu em “listar as variáveis de investigação”, a partir das quais formularam-se as perguntas de acordo com as hipóteses definidas, com vista a gerar a compreensão do tema de investigação. A necessidade de perceber o grau de clareza das questões colocadas implicou uma testagem prévia do inquérito. Sete casos (dos indivíduos a inquirir), representando 5% em relação ao universo inquirido, constituíram a amostra de testagem.

Confirmada a efetividade das questões contidas no inquérito a partir da testagem, 170 inquéritos foram distribuídos, dos quais, 125 foram retornados. Destes, 105 foram considerados válidos. Esta taxa de retorno, na ordem dos 74% (tendencialmente satisfatória), resultou da presença do investigador nas regiões académicas e unidades que constituíram o universo inquirido. No

entanto, a taxa de desperdício na ordem dos 16% (considerada moderada), é consequência da complexidade e da novidade do tema (cultura organizacional), relativamente ao conhecimento prévio dos inquiridos.

A maioria assumia verbalmente, que estava acostumada a responder a inquéritos sobre as “aprendizagens dos alunos”, sobre a “avaliação dos alunos e das escolas” e, noutros casos, sobre o “aproveitamento dos alunos”. Alguns inquiridos puderam mesmo fazer observações escritas no inquérito, nos seguintes termos: “muito longo”, “é longo mas interessante”. Assim, as omissões e as respostas múltiplas para questões simples constituíram a causa fundamental das perdas avaliadas em 16%.

O quadro XVI sintetiza o número dos inquiridos por categoria docente, os intervalos de tempo (mínimo e máximo) que compreendem a vinculação de cada grupo da categoria na universidade e os respetivos graus académicos.

Quadro VI – Mapa síntese dos docentes inquiridos.

N/O	CATEGORIA	Nº	TEMPO NA UNIVERSIDADE	GRAU ACADÉMICO		
				DR.	MEST.	LICENC.
1	Professor Titular	3	18-22	3	0	0
2	Professor Associado	25	6-27	15	9	1
3	Professor Auxiliar	32	3-26	9	19	4
4	Assistente	39	4-21	0	30	9
5	Assistente Estagiário	6	3-27	0	2	4
TOTAL		105		27	60	18

4.7.5. A análise documental

A diversidade das fontes documentais manipuladas gerou não só o entusiasmo latente, devido à riqueza informativa que aportavam, como também, alguma perplexidade decorrente da sua eventual compatibilização com as práticas, estrutura e funcionamento formal e/ou informalmente convencionados.

Perante às indagações de Saint-Georges (2005: 29), sobre o “que fazer? Como aceder às informações úteis?” as respostas ancoraram-se nos objetivos da investigação. Ou seja, “não nos documentamos ao acaso, mas em função de uma investigação” (idem). Os focos reais foram: (i) o acesso à legislação para permitir a confrontação das práticas, valores, mitos e costumes, com o que formal e oficialmente está estabelecido; (ii) o acesso a algumas atas dos conselhos científicos enquanto estruturas que discutem sobre as candidaturas de contratação e de gradação na carreira docente; (iii) o acesso aos

deliberativos, enquanto registo prático das decisões formais da assembleia geral da universidade.

Como parte da heurística investigativa, a quantidade de dados obtidos permitiu não só entremeiar as análises com os dados das entrevistas, dos inquéritos e das conversas informais, como também evitar o risco de perder-se “em falsas pistas ou em procedimentos de documentação totalmente inúteis.” (ibidem). Certo que, para evitar que a documentação encontrada incite a investigação a seguir outra via (Saint-Georges, 2005), ou seja, se desvie do inicialmente projetado, parte da informação recolhida poderá servir para investigações futuras.

O uso desta técnica de pesquisa permitiu apreender as seguintes situações: (i) apesar de a legislação ter colocado a universidade sob a alçada do Ministério da Educação, em face da autonomia normativamente outorgada, os seus atores continuaram comportando-se como entidades independentes; (ii) as decisões sobre os aspetos tendencialmente importantes, que competiam aos conselhos científicos das unidades orgânicas, passaram a ser tomadas nas instâncias presididas pelos gestores de topo das respetivas unidades orgânicas (decanos); (iii) mesmo não sendo órgãos com competência legislativa nacional, a assembleia e o senado universitários outorgavam-se ao direito de produzir deliberações que recomendavam a sua imediata implementação e, nalguns casos, contrariando as normas gerais nacionais precedentes.

Estas observações podem ser a consequência da heurística investigativa que considera que “os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular do investigador” (Bogdan & Biklen, 1994: 149). A estrutura interna e externa dos documentos e respetivos conteúdos puderam ajudar a compreender determinadas complexidades e complementar os dados obtidos de outras fontes e técnicas.

4.8. Os procedimentos de análise e tratamento de dados

A teoria e o material de pesquisa foram articulados mediante “um referencial de codificação [...], que constitui uma seleção teórica que incorpora o objetivo da pesquisa” (Bauer, 2008: 1999). A intenção consistiu em responder as hipóteses/linhas orientadoras previamente sugeridas para a investigação,

com a construção de um *corpus* de texto configurado com a estrutura do argumento desenvolvida por este autor (p. 220). Corresponde à justificação explícita das proposições teóricas, baseando-se em dados concretos fornecidos, ou pelas entrevistas, ou pela observação não participante, ou pelas conversas informais ou ainda pelo inquérito.

De um volume excessivo de informações recolhido era chegada a oportunidade de fazer as escolhas que se impõem, no sentido de ater-se apenas àqueles dados que permitem verificar as linhas orientadoras da investigação.

Se a cultura organizacional é o “*porque*” das ocorrências dos fatos e dos fenómenos no interior das organizações (Neves, 2001:431), decifrar o “elo” entre a cultura organizacional e o meio através do qual é percebida, implicará induções e deduções. Apesar de o clima organizacional na perspetiva de Forehand & Gilmer (1964: 371) ser interpretado como “características organizacionais expressas sob a forma de medidas objectivas”, as racionalidades que ancoram o processo organizacional não são tão evidentes. A “interação pessoa-situação” (Schneider & Reichers, 1983) é intermediada por uma série de fatores tácitos e outros expressos, que os dados recolhidos podiam silenciar.

Quanto às entrevistas, esta operação foi desenvolvida com o recurso à grelha de análise categorial de Bardin (2009: 91) com variáveis destacadas a partir dos discursos das entrevistas. O sistema de codificação permitiu determinar,

“As regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escrever palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*.” (Bogdan & Biklen, 1994: 221).

Estas categorias de codificação importadas de Bardin (análise horizontal) permitiram que as informações extraídas das entrevistas pudessem ser objeto de confrontação com as manifestações culturais (Martin, 1992). O objetivo era de determinar, sobre um mesmo assunto, a prevalência de consensos, dissensos ou fragmentações nos discursos dos entrevistados.

Para os inquéritos foram seguidos os passos sugeridos por Hill & Hill (2002: 169), que compreenderam: (i) a preparação, que permitiu apurar as ausências de respostas e respostas múltiplas num total de 15 inquéritos; (ii) a

definição das variáveis no computador com o auxílio do SPSS; (iii) a inserção dos dados dos inquéritos tidos válidos e; (iv) a análise dos dados com a produção de gráficos e quadros conformados com os objetivos da investigação expressos pelas hipóteses.

Foi neste momento da investigação que ocorreu o cruzamento das informações e das fontes, através da triangulação de dados, o que permitiu extrapolar os significados e as representações observadas do universo inquirido para o universo alvo. As evidências representaram uma construção a partir da procura incessante entre o expresso e o subentendido e entre as vozes e as práticas dos inquiridos. Ficou demonstrado que “descrever o comportamento enquanto resposta a um estímulo” (Bardin, 2009: 17), remete a investigação qualitativa, para a desocultação dos fatos, da natureza e das grandezas desses estímulos, enquanto fonte de comportamentos dos atores organizacionais.

4.8.1. A análise de conteúdo

Enquanto “*uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: inferência*” (Bardin, 2009: 11, *itálico do autor*), a análise de conteúdo permitiu interpretar os dados recolhidos para construir a argumentação-resposta às questões prévias, formuladas para a investigação.

A análise do conteúdo em estudos sobre a cultura organizacional, que representa a dimensão subjetiva das organizações implica, criar um quadro de referência que leva à compreensão dos significados (Lasswell, 1952). Mais do que as evidências sobre as práticas, comportamentos e discursos dos atores organizacionais, perscrutar *o porque* de uma determinada realidade, é o dilema central deste tipo de investigações. Esta fase da investigação é “mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao objecto de análise” (Bardin, 2009: 30), oscilando entre o “rigor da objetividade” e a “fecundidade da subjetividade” (idem: 11).

O recurso aos códigos de definição da situação (Bogdan & Biklen, 1994) permitiu que se pudesse agrupar os dados pela familiaridade da sua essência na caracterização das variáveis investigadas. Ou seja, “a forma como os sujeitos

definem a situação ou tópicos particulares” (idem; 223) ajudaram a gerar uma visão comparada sobre como vêm a universidade e como se vêm dentro dela, incluindo os seus pensamentos sobre os demais e a universidade. Assim foi possível desocultar a lógica das motivações dos docentes de integrarem os órgãos de gestão e de governação.

A compreensão das racionalidades e perspectivas de variação dos ECD desde 1980 a 1995, remeteu à categorização das sequências de acontecimentos com vista a indagar sobre as lógicas que sustentaram cada uma das variantes do normativo. Este exercício apoiou-se na confrontação dos critérios que cada variante do estatuto apresentava, bem como na interpretação dos respetivos preâmbulos. Sob a forma de um perfil histórico, foi possível apurar as ausências e/ou novas aparições de critérios ou rigor em cada uma das variantes.

O rigor que as investigações sobre as representações organizacionais impõem quando se recorre às entrevistas, exigiu analisar metodologicamente o discurso, quanto à objetividade do seu conteúdo e quanto à integridade dos entrevistados. Tratou-se de uma forma de crítica histórica, já que segundo (Wynants, 1990)⁶⁰, o discurso encerra um conteúdo que pode ser manifesto ou latente e os entrevistados podem conceder este conteúdo de forma consciente ou inconsciente.

A aparente desordem temática que o conteúdo das entrevistas semiestruturadas pode apresentar resulta do fato de cada entrevistado ter uma forma própria de estruturar os seus registos mentais. Tudo decorre segundo Bardin (2009) da existência de,

“uma organização subjacente, uma espécie de calculismo, afectivo e cognitivo, muitas vezes inconsciente na medida em que a entrevista é mais um discurso espontâneo do que um discurso preparado” (p. 92).

Assim, para além da sujeição à lógica de respostas e perguntas, esta particularidade foi superada estruturando de acordo com o autor, a “*grelha de análise categorial*” (idem: 91, itálico do autor), através dos seguintes passos:

- i) análise da narrativa e do discurso particular de cada entrevistado (idem: 96), isto é, a decifração estrutural, que permitiu apreender

⁶⁰ Diz-se que um conteúdo é do nível manifesto quando é percecionado imediatamente da leitura e é latente, quando a sua percepção requer uma entremeação com outros temas ou com o todo do texto. Um conteúdo é consciente quando o entrevistado conhece-o e é inconsciente aquele que o escapa (Ruquoy, 2005: 89).

para cada categoria de análise formulada os significados e as representações associadas que os entrevistados concedem à tomada de decisões sobre a gradação e contratação docente;

- ii) análise categorial do conjunto das entrevistas, através da “condensação e uma representação simplificada dos dados em bruto”, permitindo não só a “indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente”, como também, “conhecer os índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto” (ibidem: 146-147).

Os inquéritos enquanto partes constitutivas da abordagem quantitativa foram sujeitos a procedimentos de análise de conteúdo mediante a leitura da “frequência de aparição de determinados elementos da mensagem” (ibid: 140). Estes elementos constituíram as variáveis definidas com base nos objetivos da investigação.

Não tendo ocorrido uma análise estatística detalhada, a intenção era apenas de avaliar as relações entre as variáveis (Hill & Hill, 2002: 195), com vista a compreender a incidência dos significados das apreciações dos inquiridos em relação ao objeto e ao campo de investigação. Por tratar-se de uma investigação de pendor qualitativo que “não rejeita toda e qualquer forma de quantificação” (Bardin, 2009: 142), as frequências foram tomadas como referenciais de análise em função do grau de concordância que as grandezas numéricas expressassem.

A lógica de análise estatística consistiu em fornecer informações suplementares das unidades de significação assentes no princípio de que, “quanto maior for a frequência dos elementos, maior será a sua importância, a co-ocorrência (ou a não co-ocorrência)” (ibid: 258). Ou seja, “estudo das correlações entre fenómenos susceptíveis de serem exprimidos por variáveis quantitativas” (Quivy & Campenhoudt, 1995: 224). Esta opção metodológica tem a ver com o fato de a investigação visar compreender dinâmicas, significados e representações numa perspetiva de análise não apenas causal.

A ser “o investigador que atribui um sentido a estas relações através do modelo teórico” (idem: 225), implica que lhe compete zelar pela redução do grau de subjetividade através da definição prévia de fatos e fenómenos que pretenda aceder através da quantificação. Esta operação ancorou-se nos objetivos da investigação e a sua concretização foi auxiliada pelos meios

informáticos que permitiram derivar as frequências, a partir das quais foram produzidos os gráficos, mapas e tabelas para a compreensão das ocorrências.

A análise do conteúdo das *conversas informais* foi guiada pelo método de “análise temática” (Jovchelovitch & Bauer, 2008: 108), que passou pela construção de um referencial de codificação tendente à redução progressiva das unidades do texto. Tratou-se de uma síntese compatível com a grelha de análise categorial de Bardin (2009) e distanciada da “análise estruturalista”, aquela “focalizada aos elementos formais das narrativas” (Jovchelovitch & Bauer, 2008: 107), já que a investigação visou desocultar fenómenos que encerram imagens e significados impossíveis de acedê-los por via do obviamente perceptível.

Não se trata da imprescindibilidade da subjetividade nas investigações de carácter qualitativo, mas do fato de os humanos estarem politicamente organizados em “sociedades comumente negociadas” (Liakopoulos, 2008: 218). Os gestos e a postura dos interlocutores, enquanto aspetos constituintes da linguagem humana, contêm tanta informação, tanto quanto, os discursos.

4.7. A autocrítica metodológica – limitações e contribuições

O alinhamento dos estudos prévios sobre a cultura organizacional por uma lógica gerencialista, política e económica, terá reduzido ao longo dos anos a possibilidade de aprofundar o processo de construção da cultura organizacional. Deste modo, estudar a cultura organizacional de uma universidade pública inserida numa “conjuntura favorável à instrumentalização de alguns domínios do conhecimento das ciências sociais”, como consequência da expansão dos “espaços marcados por racionalidades político-ideológicas mais globais” (Torres, 2004: 30), complexifica a compreensão da(s) cultura(s) organizacional(ais), na óptica analítico-interpretativa.

Esta realidade remeteu a investigação para opções metodológicas tendentes não só a minorar os possíveis enviesamentos da qualidade do processo investigativo e dos respetivos resultados, como também, permitir uma confrontação entre a caracterização contextual da universidade e as lógicas funcionalistas e interpretativas da cultura organizacional.

Seguros de que a convenção do método e das técnicas de investigação não constituem por si só, a garantia do sucesso da investigação, as formas de aplicação e complementaridade entre as técnicas e as informações diversamente recolhidas, permitiram fazer as inferências que se impunham.

A partir do fato de que a inteligibilidade científica sujeita-se às boas teorias ou seja, “*there is nothing more practical than a good theory*” (Bush, 1986: 14), as supostas incoerências e desordens constatáveis em contextos empíricos podem ser melhor apreendidos recorrendo à teoria para ajudar a interpretar o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem da organização a que pertencem e reduzir o lado emocional do investigador enquanto elemento *indígena*⁶¹ face à investigação.

Bush (2003), ao considerar que as crenças, valores e ideologias encontram-se no coração das organizações, implica inferir que estudar as organizações a partir do modelo cultural, significa penetrar no “coração” das organizações. Tal deve-se pelo fato de que,

“Individuals hold certain idea and value-preferences, which influence how they behave and how they view the behaviour [sic] of other members. These norms become shared traditions, which are communicated within the group and reinforced by symbols and ritual” (p.18).

Deste modo, ter acesso a essas normas partilhadas como tradição e transmitidas de geração em geração através dos símbolos, requer coabitar de alguma forma, com o contexto que estuda.

Se por um lado, este *indigenato* do investigador permitiu o acesso formal e oficial aos círculos de geração de informações úteis, por outro, o conhecimento que os atores têm da sua pertença a outra instituição homóloga ao órgão de tutela da universidade, terá dificultado o acesso a alguns dados. No entanto, a ética, os códigos de linguagem partilhados, as proximidades e cumplicidades geraram confiança suficiente para reduzir a exposição ao risco e ampliar a contribuição voluntária dos intervenientes à investigação. Houve a necessidade de ajustar a apreciação emotiva do investigador enquanto consequência do seu conhecimento prévio e experienciado, com as lógicas teóricas caracterizadoras do tema e do objeto, no sentido de manter a objetividade da investigação.

⁶¹ A etnometodologia concebe assim os investigadores que façam parte do objeto de estudo, ou seja, têm o seu quotidiano na organização em estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

A fuga para uma *observação não participante* representou não só a necessidade de conformar a investigação ao tempo potencialmente limitado, como também, à precaução metodológica que a *observação participante* impõe. A este respeito n Bell (2010) faz o seguinte retrato:

“Os observadores participantes estão bem cientes dos riscos de serem parciais. Ser-lhes-á difícil manter as suas opiniões e adoptar um papel de observador objectivo se conhecer todos os membros do grupo ou organização. Se realizar uma investigação na sua própria organização, conhecerá as personalidades, os pontos fortes e fracos dos colegas. Esta familiaridade poderá levá-lo a descurar determinados aspectos comportamentais que seriam imediatamente óbvios para um observador não participante a quem se deparasse pela primeira vez essa situação.” (p. 163).

Tendo a consciência dos riscos, a *observação não participante* revelou-se a opção metodológica conveniente. A eliminação dos preconceitos e de ideias preconcebidas passou, igualmente, pela triangulação de informações recolhidas de diferentes atores das distintas unidades orgânicas e das técnicas seleccionadas. Lima (1998) considera que,

“Estudar uma escola ‘por dentro’ exige a actualização de uma perspectiva etnográfica, a vivência e o contacto prolongado do investigador com o contexto social em causa, a penetração num universo de relações sociais complexas em que as práticas, os pontos de vista dos sujeitos, as interpretações e os significados que conferem às acções são privilegiados” (p. 31).

A adoção da amostra aleatória casual por *clusters* (Hill & Hill, 2002: 49), ao centrar-se em 59% das unidades orgânicas e 30% dos docentes nos órgãos de governação, superou os 10% sugeridos pela técnica. Esta situação deveu-se à necessidade de obter a maior quantidade possível de informações que ajudassem no exercício interpretativo e nas extrapolações necessárias para responder às questões da investigação previamente definidas.

A predisposição de muitos intervenientes das distintas unidades orgânicas para cooperarem participando com informações, dados e documentos possibilitou, por um lado, um envolvimento desinteressado pautado pela necessidade de contribuir para a investigação, mas por outro, o interesse em desocultar as pretensas inverdades que influenciam o funcionamento da universidade.

Capítulo v

A Universidade Pública de Angola – do “plano de orientação para a ação ao plano da ação”

Ponto de partida

Em que medida a Cultura Organizacional da universidade nas suas manifestações (integradora, diferenciadora e fragmentadora) vem contribuindo para a produção de conhecimentos e de quadros superiores cultural e criticamente habilitados? A ter sido essa a pergunta de partida para a investigação, era importante compreender previamente que as eventuais respostas encerram lógicas de carácter doutrinário, instrumental e essencialmente interpretativo, devido ao distanciamento entre a concepção comum de universidade como organização escolar e as dinâmicas que efetivamente aportam a organização e o seu funcionamento enquanto uma entidade socialmente construída. A concepção do Estatuto da Carreira Docente da Universidade Pública de Angola focalizada no campo da investigação, como um elemento estrutural da universidade que influencia na recriação da cultura organizacional, terá eventualmente partido da intenção instrumental de abarcar a maior quantidade e qualidade possível de critérios, que levariam a antevisão do erro durante a admissão, avaliação e progressão dos docentes no cumprimento da missão oficial da universidade.

Enquanto esfera social de mediação, a universidade sobressai como organização especializada e necessariamente como “ação organizada” (Lima, 2008). Apesar de a agenda utilitária e formal expetar que os resultados desta instituição convirjam no plano de orientação oficial, tal é contrariado no “plano da acção”. Pois, os múltiplos paradigmas sociológicos das organizações educativas, enformados pelas imagens organizacionais de vocação compreensiva e interpretativa, definidas por Lima (2006), permitiram compreender as lógicas da variabilidade humana e a influência da organização informal. No “plano da acção”, os atores ancorados nos seus diferentes perfis socioprofissionais e visões críticas face às conformidades normativas, recriam os mecanismos de integração e de conformação à organização. Esta caracterização que mais adiante será desenvolvida com base nos dados recolhidos, vem condicionando de alguma maneira, o alcance linear dos objetivos e resultados formais definidos para universidade.

A cultura organizacional escolar a ser uma construção decorrente de fatores “endógenos” e “exógenos”, (Torres, 1997) quer seja no nível

organizacional como também social, faz com que na prática, os enfoques funcionalistas sobre a existência de uma cultura única e gerível esbarrem frequentemente com as práticas dos atores. O Estatuto da Carreira Docente (ECD) universitária de Angola, nas suas variantes de 1980, 1989 e de 1995 foi burocraticamente adotado como mecanismo de ordenamento e de previsibilidade dos procedimentos através das normas inerentes ao ingresso e à gradação profissional dos docentes, mas que a prática não deixou de gerar desvios que expressaram *estratégias de reprodução profissional*, por conta da orientação do *habitus* profissional desenvolvido na universidade.

O fato de existir a partir de 1995 um normativo (Decreto nº 60/01), declarando a autogestão universitária, em que o corpo docente passou a ser onnipresente em todos os órgãos da administração da universidade (gestão e governação), era expetável que todas as variáveis capazes de assegurar a manutenção da qualidade e a correção dos desvios pudessem ser ponderados no Estatuto da Carreira Docente universitária, com a conceção de uma regulamentação capaz de corrigir os desvios. Essa perspetiva ancorava-se hipoteticamente na ideia de que os decisores escolares teriam visão requerida sobre as complexidades dos diferentes níveis sociológicos que encerram as organizações escolares (nível micro – sala de aulas, meso – a escola e sua organização, macro – a educação e suas conexões institucionais e mega – o sistema educativo como fenómeno institucional universal). No entanto, a ausência da linearidade entre as normas e as práticas terá limitado essa dimensão prescritiva.

Havendo uma clara autonomia documentada e decretada, em que confere aos órgãos da universidade, a responsabilidade de decidir sobre todas as matérias de governação e administração da universidade e, em que o estabelecimento e a operacionalização de um ECD seria parte integrante dessas matérias, a perspetiva era de implementar uma universidade cidadã que veicula à sociedade uma formação pretensamente de qualidade (lecionação, produção de novos conhecimentos, sua divulgação, publicação e *feedback*).

Feita a caracterização preliminar dos dados face aos questionamentos previamente levantados sobre a qualidade da formação na perspetiva da implantação de uma universidade produtora de novos conhecimentos, pôde-se

conformar este capítulo em quatro eixos estruturantes⁶² aportados em 3 fatores condicionadores⁶³, que constituem os processos organizacionais que agenciam as manifestações culturais da universidade antes, durante e pós a tomada de decisões.

5.1. A constituição dos órgãos de governação da universidade

Apesar da dimensão normativa prever de acordo com o Decreto nº 60/2001, de 5 de Outubro 95, do estatuto orgânico da Universidade Agostinho Neto como a única instituição pública do ensino superior até então, a integração de docentes nos órgãos de governação (assembleia geral da universidade e das unidades orgânicas), por via eleitoral, era importante desocultar as racionalidades que motivavam os docentes a fazerem parte destes órgãos.

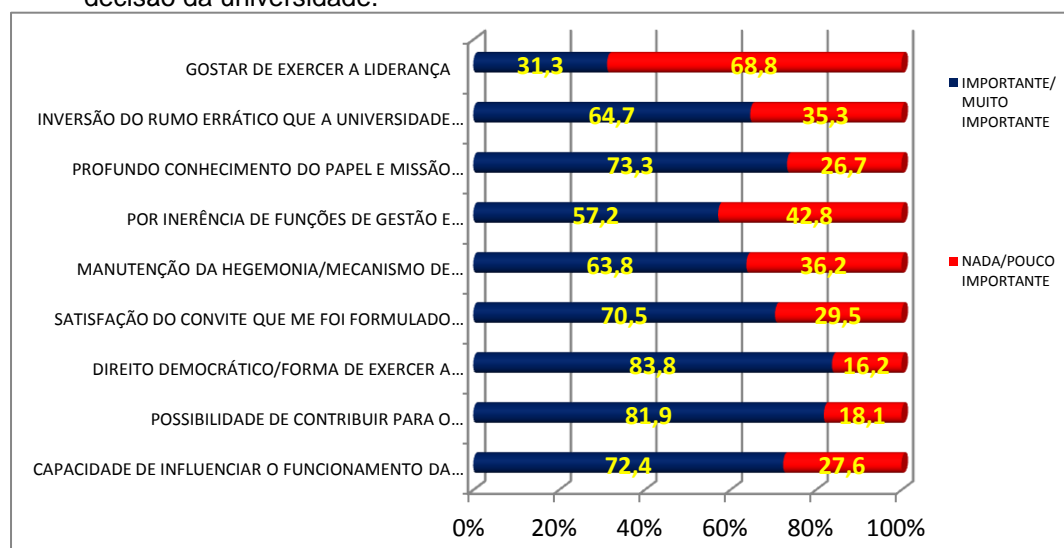
Observando as razões apontadas pelos inquiridos, situadas numa escala gradativa de importância, verifica-se que das nove razões elencadas (gráfico 1), o direito democrático consignado no estatuto autonómico representa 83,8% dos motivos, enquanto o potencial de contribuir para o desenvolvimento da instituição representa 81,9%, ambas as razões consideradas na escala de “muito importante e importante”. Estes dados apontam para uma “participação decretada” (Lima, 1998), e por este fato propensa a enclausurar-se em decretos e deliberativos.

O conhecimento profundo sobre o papel e missão da universidade também constituiu uma razão importante para integrar os órgãos da universidade, apontada por 73,3% dos inquiridos (gráfico 1). Contudo, cerca de 64,7% dos inquiridos acredita haver a necessidade de mudar o rumo errático que a instituição está a seguir. Esta dilatação de opiniões revela que apesar de os atores enclausurarem-se e tomarem parte dos processos decisoriais por determinismo normativo, na prática não deixam de reconhecer a limitação das normas formais de promover a mudança organizacional.

⁶² (i) A constituição dos órgãos de governação da Universidade, (ii) O tipo de participação que caracteriza os órgãos de decisão, (iii) Os critérios para o provimento e o exercício da carreira docente e (iv) Os procedimentos de operacionalização do Estatuto da Carreira Docente.

⁶³ (a) a homogeneização, (b) o *habitus* profissional e (c) as estratégias de reprodução profissional.

Gráfico 1 - Razões importantes ou muito importantes para pertencer aos órgãos de decisão da universidade.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

As organizações são de acordo com Bilhim (2006: 21), “unidades e entidades sociais, conjuntos práticos [...] condutas e processos sociais” que, exigem que a mudança organizacional comece com um aprendizado coletivo, contrariamente à ideia de “dominação racional-legal” (Lima, 2011). No entanto, a integração dos órgãos de governação por mais de 57% de docentes com cargos e responsabilidades de gestão (integração por inerência de funções de gestão), apresenta poucas possibilidades de gerar novas aprendizagens, reduz o debate e estabelece facilmente a unanimidade e a homogeneidade decisórias. Apesar de parecer plausível a seguinte justificação:

“Essa estrutura era mesmo para permitir que houvesse maior, ... maior interação nas discussões [...] Os gestores, os funcionários e os diretores, portanto os diretores das áreas... dos órgãos centrais. Deviam estar presentes na assembleia para que ajudem a esclarecer todos aqueles assuntos que os membros vão levantando. Os funcionários que são técnicos das áreas, ... complementam, as explicações mais convincentes, mais pormenorizadas da maneira como são realizadas as coisas. Há perguntas de carácter técnico, ... o vice-reitor pode não dominar esta parte enquanto tem o funcionário, o técnico da área que domina esta área então ajuda a esclarecer para que se cheguem a conclusões razoáveis” (XAU: pp.8-9).

Este argumento indicia a existência de órgãos tendencialmente utilitários, cujo carácter burocrático é mantido pela “oralidade”, para suprir algum défice de organização em termos de produção de informações com qualidade relevante para a finalidade do órgão e das lógicas modernas de administração.

À esta situação junta-se o fato de 63,8% dos docentes fazerem parte dos órgãos, como forma de manutenção do *status quo* e de autoproteção, ou seja,

forma de “imunizar-se” contra as eventuais arbitrariedades e/ou proibidades da gestão e da administração. Esta caracterização reforça uma consensualidade organizacional *disfarçada*, pois procura forçar a obediência às regras e grupos hegemónicos, exasperando-se com a quase cooptação dos 70,5% de docentes que integram os órgãos decisoriais a convite das hierarquias superiores da universidade ou das unidades orgânicas. Podendo as organizações equiparar-se aos governos dos Estados, representando “um vasto conglomerado(s) de indivíduos debilmente associados, em que cada um tem a sua própria vida” (Allison & Zelikow, 1999: 143) e assim recriar as estratégias próprias para assegurar a sua sobrevivência, que podem ser contrárias às normas formais e ao discurso ideológico.

Ao ler-se que, 31,3% dos inquiridos faz parte destes órgãos movidos pela apetência de liderar, representa mais uma forma de autoproteção e integração aos grupos estratégicos que, combinado com as estratégias de reprodução profissional, compreende-se a difícil possibilidade de ocorrer na universidade pública uma mudança organizacional incremental (Daft, 2008b: 390) que, consiste numa “série de progressões contínuas que mantêm o equilíbrio geral da organização” em oposição à mudança radical.

Pôde-se compreender que independentemente dos percursos socioprofissionais e de socialização dos docentes que recobrem as funções de reitores, membros do senado, decanos, membros da assembleia geral, das assembleias das unidades orgânicas e do corpo de docentes comuns, todos sujeitam-se à trajetória histórica da universidade. Este fenómeno não é indiferente a história do país, como reflete Silva (2004) ao recorrer às conclusões do 1º Congresso do MPLA em 1977 (Partido-Estado até 1992), relativamente a aprovação dos Princípios de Base para a Reformulação da Educação e Ensino da RPA:

“Reforçam a dimensão ideológica da universidade, enquanto instituição colocada ao serviço da revolução socialista, preconizando a criação de uma ‘universidade popular’ vocacionada essencialmente para a formação dos cidadãos oriundos das camadas sociais menos favorecidas e virada para a solução dos problemas sociais” (p. 163).

Esta racionalidade de ‘universidade popular’ massificante, funcionalista e socialmente instrumental terá servido de justificação interna para conceber as estratégias de reprodução que, com o tempo, foram sendo naturalizadas como

mecanismo de socialização organizacional, sob pena de o novo membro não ser aceite na universidade. Deste modo, a adoção de instrumentos relevantes e capazes de assegurar, quer seja, a excelência académica, bem como, a competência para a empregabilidade dos graduados, foram sendo condicionados não apenas pela pretensa irrelevância dos currículos como enfatizam as Linhas Mestras (2005)⁶⁴, mas representativamente pelas práticas dos atores.

Se antes de 1995, os ECD premiavam para além da menção do grau académico (circunscrito essencialmente nas licenciaturas) e da aferição ténue da investigação científica, a centralidade para a progressão na carreira focalizava o tempo de serviço (um máximo de 10 para ascender à categoria de topo e um mínimo de 2 para a categoria mais baixa do ECD), como se tal pudesse equivaler automaticamente à acumulação de experiências. Esta ambiguidade normativa face às expectativas sociais dos atores, permitia sistematicamente o recurso às vias de progressão administrativa, evocando de algum modo as excecionalidades.

À esta degeneração dos critérios, os docentes adotavam a acumulação dos anos de vinculação na universidade, “veterania” (Silva, 2004) e a opção da fidelidade político-ideológica visando fazer parte da elite que eventualmente beneficie do regime de excecionalidade. As críticas e as observações, quer sejam no seio da classe como da sociedade angolana em geral e internacional também, não deixaram de existir. A insuficiência científica e tecnológica é óbvia e está aquém de um conceito universal de universidade, ao menos que, sujeite-se à uma ressemantização local.

A partir de 1995, para além do tempo e da progressão administrativa, o ECD começou a observar com algum rigor os graus académicos (mais diferenciados), a investigação e publicações, ainda que de forma pouco concretizada. Nesta altura, os docentes resguardados em suas estratégias de reprodução profissional, adotaram o ingresso em cursos de mestrado e

⁶⁴ “i) São constituídos por elementos soltos e desorientados, [...] ii) são improvisados, pois as alterações são introduzidas a qualquer altura e por diversas razões, [...] iii) são extensos, pois constituem uma sobrecarga relativamente ao tempo diário para os estudantes, [...] iv) são onerosos, pois implicam um número elevado de professores, [...] v) são de cumprimento irregular, pois serem extensos a organização da própria unidade orgânica dificilmente consegue assegurar uma regularidade de funcionamento, [...] vi) são teóricos, pois a sua ligação com a prática profissional e com o mundo laboral não é evidente e [...] vii) são extrovertidos, pois a organização curricular apoia-se nas experiências estrangeiras sem o suficiente cuidado de adequação ao contexto nacional” (p. 13).

doutoramento, integração nos órgãos de governação e de administração, na expectativa de ascenderem na categoria, como revela o seguinte depoimento:

“Mas por lógica própria, como é que eu vou perder noites em Luanda, a discutir problema da instituição e, sou membro...Olha que o Deputado à Assembleia Nacional goza de imunidades. Só o passaporte vermelho que ele tem envolve a mulher [...] Também dentro da Universidade Agostinho Neto, que nós somos formadores dos quadros do país, deveríamos ter também uma cláusula [...] de que, membro da Assembleia [...] ou membro do Conselho Científico, membro do Conselho de Direcção tinha [...] por direito de subir de categoria. Isso é que a nossa Universidade não...não... não articulou! Infelizmente”. (XCEC, p.7).

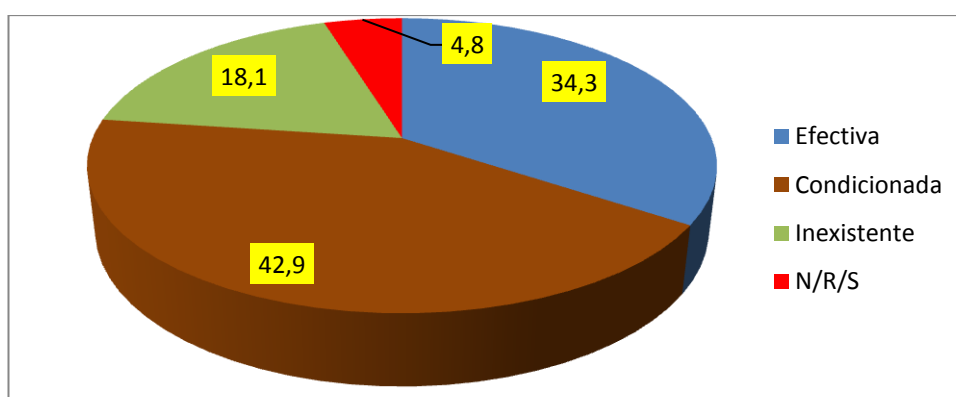
A focalização à investigação e à publicação continuou algo frágil e pouco concretizado, constituindo-se em foco de crítica interna, quando confrontada com os avanços científicos e tecnológicos do mundo e com os títulos académicos que muitos docentes detêm. A partir de 2009, no âmbito da análise e aprovação das contas públicas, o Tribunal de Contas começou administrativamente, a mediar o interesse público representado pelo ECD, como normativo do direito público e os docentes que recriavam as suas estratégias de acomodação contornando o normativo. Esta relação levou a que neste trabalho, o Tribunal de Contas fosse designado como *Terceiro Ator*.

O envolvimento do *Terceiro Ator* passou a gerar determinadas consequências, nomeadamente: (i) a gradação administrativa começou a estancar, (ii) muitas vagas de admissão ou de promoção ficavam sem serem ocupadas (iii) as corporações hegemónicas começaram a questionar-se em relação às suas estratégias de acomodação, (iv) a pertinência de muitos títulos académicos começou a ser questionada devido a discrepância com as habilidades e capacidades reais dos seus detentores. Começa a ser posta a prova a *diplomocracia*, ou seja, o poder dos diplomas.

O fato de a universidade fazer parte das organizações que buscam o consentimento pela predominância “normativa”, como classifica Etzioni (1974:101), não é de descurar a prevalência do consentimento por “coerção” em que os “membros aceitam de boa vontade o ‘chefe’ e tudo o que acompanha o regime de um ‘chefe.’” (ibidem: 93). Este silogismo face a autonomia decretada pôde facilitar ao longo de anos que, os grupos hegemónicos com o estatuto de “chefes” (Reitor, decanos e as hierarquias subsequentes) pudessem fazer da universidade a sua imagem e semelhança.

Observando o gráfico 2 percebe-se que apesar de o Decreto nº 60/01, conter os pressupostos normativos básicos sobre a autonomia da universidade, nomeadamente: poderes bastantes de decisão nos domínios académico, administrativo, financeiro, de investigação e extensão, de cooperação internacional, bem como da eleição do reitor, da assembleia geral, do senado, dos decanos das unidades orgânicas (decanos) e respetivas assembleias gerais —, a escassa experiência e aprendizado autonómicos prévios por parte dos atores, não terá permitido a perceção e o exercício efetivo da autonomia universitária.

Gráfico 2 – Perceção da autonomia ao abrigo do Decreto nº 60/2001, de 05 de Outubro.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

O hiato entre a autonomia decretada e a autonomia praticada justifica o fato de apenas 34,3% dos inquiridos considerar ter havido uma autonomia efetiva e cerca de 43% considerá-la condicionada. De acordo com Martins (2002),

“O conceito de autonomia é construído historicamente pelas diferentes características culturais, económicas e políticas que configuram as sociedades ao longo de sua trajetória. Assim, discute-se primeiramente seu significado no âmbito do pensamento histórico, político e filosófico, para tentar estabelecer, depois, possíveis vinculações entre o conceito e sua apropriação.” (p. 11).

Não tendo havido essa apropriação, quer pela prática discursiva como pelo exercício da autogestão, há pouca possibilidade de os atores gerarem uma perceção de autonomia diferente daquela enredada pela trajetória histórica do país, da instituição e do perfil socioprofissional de cada membro.

Para a realidade angolana, a autonomia é um conceito novo na sua dimensão pragmática e substantiva e, por este motivo é difusamente interpretado como se pode perceber do seguinte depoimento:

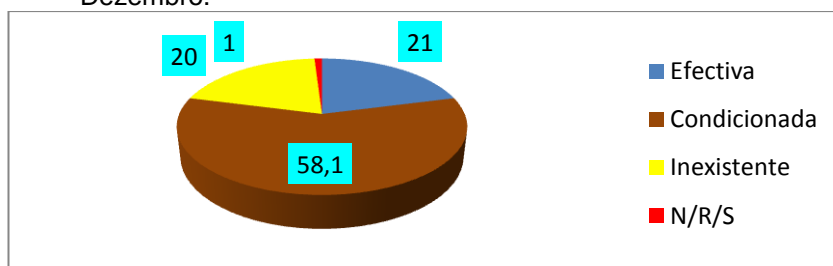
“O tribunal de contas nesta altura em noventa e oito não tinha qualquer jurisdição sobre a universidade, porque na altura, a universidade tinha um estatuto diferente, não era funcionário público. Era, ... não sei como lhe posso chamar, era um, ... tinha um estatuto próprio, com salários próprios, etc. [...] Antes de a universidade ser uma entidade da função pública podiam coexistir este e outros estatutos porque o magnífico reitor assim é ... assim ... assim entendia e ... como vê há deliberações” (YAU, pp 1-2).

A ser depoimento de alguém com mais de 25 anos de docência universitária, com vários cargos exercidos ao nível da governação, e da gestão na instituição, e detendo o grau de doutorado, na categoria de professora, testa bem os efeitos da homogeneidade e a acomodação dos atores. Esta situação não deixou de influenciar de forma negativa a praticidade da autogestão *presenteada* pela legislação, como se pode inferir do depoimento sobre a aplicação simultânea de dois normativos que regulam a mesma matéria (ECD em decreto nº 3/95 e em deliberativo nº 12/04), porque o reitor assim o entendia:

“A maneira como nós fazemos a extensão do ensino superior, o desenvolvimento do ensino superior, baseados numa concepção errada do princípio de autonomia, só nos pode conduzir a erros e, conduzir-nos à formação de produtos que não sejam de qualidade. [...] Essa democracia interna no nosso caso, passou a sofrer e a ser desvirtuada e... a ser desvirtuada e, também a representar elementos que a meu ver passaram a ser um pouco fora de interesses meramente académicos” (XSL, pp.7-8).

O registo reiterado de situações análogas, teria justificado a concepção pelo Governo nacional através do órgão de tutela, a legislar o Decreto nº 90/09, de 15 de dezembro (Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior) que, *copta* significativamente a autonomia da universidade. O gráfico 3 situa-se muito próximo da concepção do quadro autónómico da universidade pública atual. Com algum eufemismo observa-se 21% de inquiridos a considerar a autonomia universitária como efetiva.

Gráfico 3 – Perceção da autonomia ao abrigo do Decreto nº 90/2009, de 15 de Dezembro.



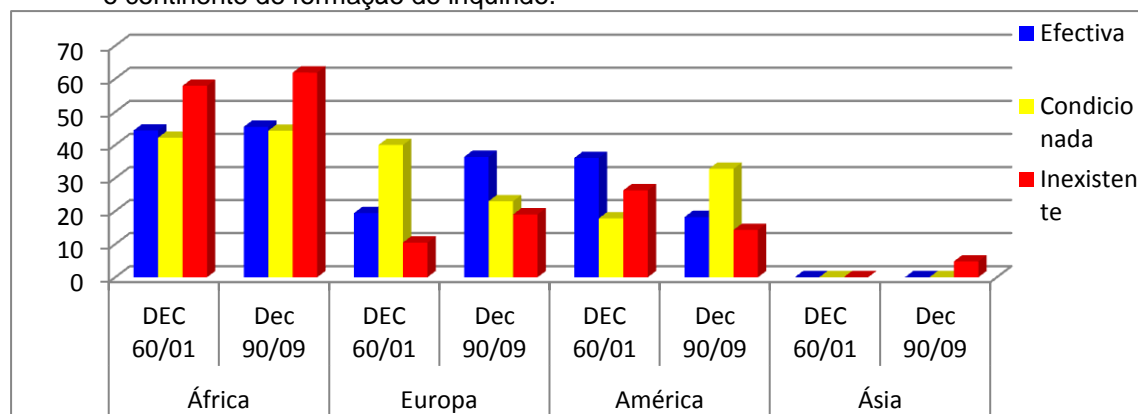
Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

Os artigos 12º, 15º, 16º e 17º do referido normativo, espelham as competências do órgão de tutela (Governo) nos domínios gerais do ensino

superior, no domínio académico, de gestão e de investigação e extensão que, reduzem substancialmente, a autonomia da universidade para o nível *do fazer*. Exemplos como: a definição dos emolumentos e taxas, estabelecer o número de vagas para acesso ao ensino superior, criar condições para a produção contínua do conhecimento e da inovação científica e técnica, figuram como competências da tutela.

Entretanto, o gráfico 4 demonstra as apreciações sobre a evolução da autonomia da universidade, antes e depois da implementação do Decreto nº 90/09. A aferição dos dados baseou-se na praticidade da autonomia em função aos normativos apreciados pelos inquiridos, aportados pelas experiências dos continentes em que foram formados.

Gráfico 4 – Apreciação da evolução da autonomia (Dec. 60/01-Dec 90/09) de acordo com o continente de formação do inquirido.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

Apesar de os formados em África, representativamente em Angola, manterem uma opinião acentuada sobre a inexistência da autonomia (antes e depois da *captura* da autonomia), esta percepção acentua-se com a implementação das Normas Gerais Reguladoras para mais de 60% das opiniões. A imagem dos formados na Europa (maioritariamente do Leste) varia de uma autonomia anterior condicionada para uma autonomia atual efetiva, contrariando até mesmo, o expresso nos normativos. Na posição oposta estão as opiniões dos formados na América (maioritariamente de Cuba e Brasil) que, entendem ter havido no passado uma autonomia efetiva e, esta é, atualmente condicionada.

A orientação política e o grau de democraticidade dos países de formação influenciaram de certa maneira nas opiniões sobre a evolução autonómica da

universidade. Com a exceção dos formados no continente americano, para os demais, a efetividade da autonomia aumentou ainda que ligeiramente (África) e acentuadamente (Europa), com a implementação do Decreto nº 90/09. Parecendo um paradoxo, já que o respetivo normativo expressa claramente a mitigação da autonomia.

A realidade tem a ver com um passado visualizado pela praticidade marcante das “autonomias clandestinas” (Barrroso, 1996) por parte dos grupos hegemónicos que vias das “infidelidades normativas” (Lima, 1998) submetiam o funcionamento da instituição às suas motivações e interesses. Outro elemento de análise está eventualmente relacionado com o pouco tempo de vivência universitária de alguns inquiridos durante a vigência do Decreto nº 60/01. A este fato adiciona-se igualmente, o desinteresse por parte dos docentes e até mesmo gestores, de interpretar os normativos que orientam o funcionamento da instituição, como testa o seguinte registo em ata da Comissão de Apoio do Conselho Científico do Instituto CVLD de 22 de maio:

“Está-se em condições de prescindir dos docentes colaboradores, tendo em conta não só, o volume de pedidos de candidaturas à docência, mas também o interesse manifestado por alguns docentes colaboradores de se efectivarem. [...] Será necessário o Instituto apresentar uma proposta concreta ao órgão de tutela, neste caso a Direcção Provincial de Educação que consistirá em requisitar aqueles docentes que a instituição necessita para o seu quadro efectivo, mantendo os respectivos salários” (p, 6).

A intenção era de transformar um docente do I ou do II ciclo de ensino em docente universitário, para executar tarefas do ensino terciário com responsabilidades investigativas e de extensão. Esta intenção apontada para o ensino é incompatível não só na perspectiva técnico-profissional, como também administrativa. Apesar de as lógicas de gradação expressas nos dois normativos (ECD universitária e do ensino geral), serem tendencialmente semelhantes por força do mimetismo legislativo, mas as exigências são diferenciadas e os procedimentos administrativos nacionais não observam a transferência ou a requisição de um nível para o outro. Para o *Terceiro Ator* tal constitui “transgressão”.

A autonomia como pressuposto básico da autogestão, representa algum aprendizado coletivo assente nas liberdades individuais prévias, como forma de expressão do poder de cada ator social. Na ótica de Motta & Caldas (1997: 204), “Não se trata de participar de um poder, mas de ter um poder”, o qual

subsiste ancorado nos poderes individuais dos atores. A este respeito, Barroso (1996) considera que,

“Para além da perspectiva jurídico-administrativa [...] se privilegia uma perspectiva *socio-organizacional*, em que a autonomia é vista como propriedade construída pela própria organização social que lhe permite estruturar-se em função de objectivos próprios” (p. 20, *italico do autor*).

O Decreto 60/01 não era e nem podia ser por si só, a garantia suficiente para aferir a existência ou não da autonomia da universidade. A ação dos atores enformada tendencialmente pelas normas tenderia a identificar em determinadas situações passíveis de decisão ou de execução, a evidenciação da autonomia ou de seus contrapontos, nomeadamente “*a anomia*” ou “*heteronomia*” (Barroso, 1996, *italico do autor*). Tal deve-se do fato de que, “a participação de actores em processos de decisão institucional [...] tem sido condicionada pelo contexto histórico que molda os mecanismos de funcionamento desses processos” (Martins (2002: 15) que, incluem também o percurso socioprofissional de cada membro nas esferas de decisão.

Os chefes de departamentos de ensino e investigação a serem tidos como relevantes na avaliação e proposta de candidaturas para o ingresso e promoção dos docentes implicaria que os mesmos tivessem percursos socioprofissionais relevantes. Não tendo este critério assegurado, a sua legitimidade profissional apresenta-se bastante condicionada, a qual se agrava pelo fato de os critérios para ser-se chefe de departamento não estarem expressos e dependerem unicamente da intuição de quem elege, indica ou nomeia, prevalecendo assim as racionalidades dos grupos estratégicos. Esta realidade já terá provocado algumas contravenções se se ativer na seguinte apreciação:

“Os critérios não estão no novo estatuto do ensino superior, ... é da dependência exclusiva do director geral. Nós os recursos humanos preparamos os dossiês ... os dossiês inicialmente devem ser aprovados nos departamentos de ensino e investigação e futuramente no departamento ... no conselho científico da instituição” (XCEL, p.7).

E mais, as funções administrativas que seriam a consequência de um aprimoramento técnico e científico, passaram a ser a fonte para legitimar a progressão na categoria técnico-científica, como confirmam os seguintes depoimentos:

“Basta se chegar a ser chefe para ter acesso né? ... à promoção. [...] Chefe é chefe [...] prontos não tem como” (XCEB2, p. 7);

“Todos estes que vêm aí querem ser decanos ou vice-reitores para começarem depois, a influenciar as suas ascensões de categoria. Não estão interessados em investigar não! O Gotenberg, depois de tornar-se Decano pediu ao Reitor para prestar a prova pública para transitar de categoria. Porque não pediu enquanto um simples docente?” (notas de campo, 08/1/011);

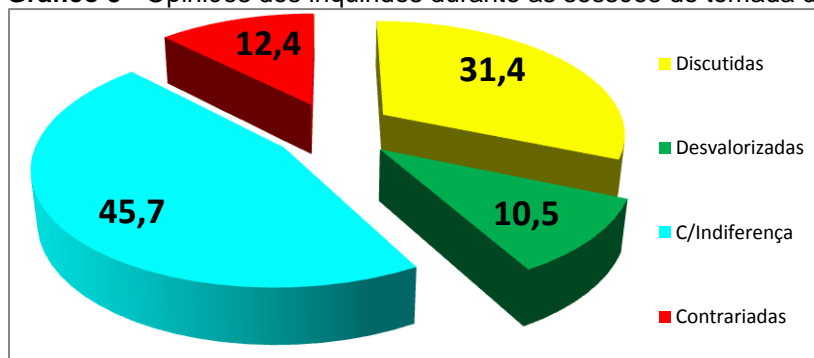
Deste modo, a conceção de um ensino superior diferenciado do secundário é por essa via suplantado, sem que as apreciações das mentes e vozes críticas (pressupostos para a geração do novo conhecimento) se fizessem sentir, com o receio de não poderem ser aceites, por via da rescisão dos seus contractos, como referenciam os seguintes entrevistados:

“Um dos aspetos que muitas vezes os chefes de departamento de ensino que têm participado nestes fóruns nos têm colocado, é a questão de docentes que não são assíduos, ou têm algum grau de indisciplina dentro do departamento, que têm complicação em relação aos alunos na sua atividade académica” (XCEB, p. 3).

“ [...] Quando os alunos não vão com a cara do professor podem fazer tudo [...] fazem formas para o professor ficar mal e se possível terminar o seu contrato. [...] quando tornar-se amigo dos alunos, não há nenhum problema” (YHISA, p. 2).

Estas lógicas vêm transformando o ensino superior num mecanismo de cedência de diplomas para a garantia de um emprego de *status* superior e bem remunerado, visando a estabilidade socioeconómica das pessoas. Nestas circunstâncias, o docente demite-se da indignação tendente à geração do novo conhecimento e passível de assegurar um ensino cidadão que, distancia-se de um ensino exclusivamente instrumental e de currículo formatado. O fato de mais de 55% dos inquiridos perceber que, durante as sessões de tomada de decisões, as suas opiniões são frequentemente desvalorizadas ou tomadas com indiferença e, mais de 12% sempre contrariadas (gráfico nº 5), revela a existência de um ambiente encorajador da unanimidade aos grupos hegemónicos. À esta situação acresce-se a opinião de 44,8% dos inquiridos que consideram as relações entre os docentes e os gestores como tensas ou bastante tensas (gráfico nº 6).

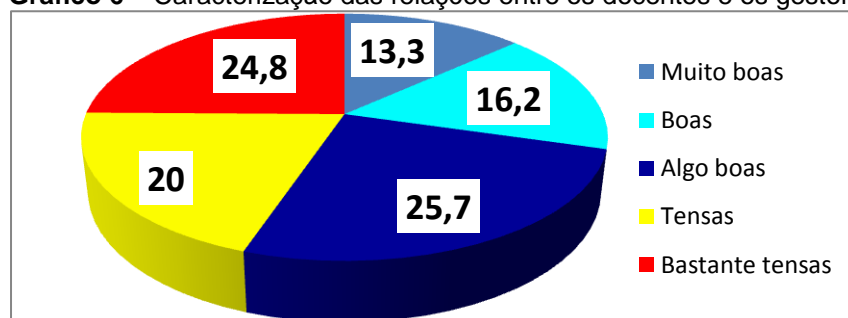
Gráfico 5 - Opiniões dos inquiridos durante as sessões de tomada de decisões.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

A conversão dos novos membros à identidade instituída, apesar das suas insuficiências e limitações face ao percurso socioprofissional de cada um, representa para além de uma estratégia de acomodação, um mecanismo de socialização institucional. Este mecanismo é requerido para que o novo membro seja aceite e possa conseguir não apenas a sua inserção profissional, mas também social por via da “atribuição e da incorporação da identidade” (Dubar, 1997: 107). A perspetiva da atribuição da identidade está intimamente relacionada com os sistemas de ação nos quais o indivíduo está implicado através do qual, o indivíduo busca a legitimidade organizacional. Já a incorporação da identidade reflete o percurso social dos indivíduos, ou seja, a identidade legitimada pela trajetória social e profissional, independentemente da sua pertença à organização.

Gráfico 6 – Caracterização das relações entre os docentes e os gestores de topo.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

A caracterização das relações entre os docentes e os gestores de topo, qualificadas por 29,5% das respostas como sendo “boas ou muito boas”, pode representar também, algum corporativismo e pacto tácito de evitar conflitos a este nível de relações. A existência de docentes licenciados com dez anos de serviço na categoria de professores associados e auxiliares e, de mestres com mais de doze anos de serviço na categoria de assistentes, pode justificar esta apreciação. Porém, os efeitos reais em termos de a universidade estar ou não a assegurar simultaneamente, as suas três funções substanciais (ensino, investigação e extensão) ficam igualmente condicionados por esta coabitação tendencial de *humildade calculista* - “hipocrisia”.

Quando a universidade é incapaz de levar a cabo as três funções em simultâneo, perde as características essenciais que a diferem dos demais níveis de ensino. Por este motivo Bindé (2008) chama a atenção para o seguinte:

“O ensino superior difere do primário e do secundário não só na idade e nível dos estudantes, mas também em termos de *produção* e *desenvolvimento* de novos conhecimentos nos domínios culturais, sociais e económicos. Privados destas funções de investigação, descoberta e inovação, as instituições de ensino superior reduzem-se a estabelecimentos de ‘ensino pós-secundário’, meras extensões dos níveis primário e secundário.” (p. 163, itálico do autor).

Os fatores levantados durante a investigação estão eventualmente próximos de um hipotético mimetismo em relação ao que Bindé (2008) aborda, acrescido das caracterizações feitas pela Fundação Gulbenkian (1987) e pela Universidade do Porto (1996), nomeadamente: (i) débeis condições de trabalho, (ii) imprecisão autonómica da universidade, (iii) planos de estudo com falhas técnico-científicas, (iv) centralidade da Universidade no ensino, (v) inadequado perfil de entrada do corpo discente e (vi) a impreparação do próprio corpo docente.

A serem os próprios docentes que por via de processos eleitorais (Decreto Nº 60/01) eram responsabilizados pela administração e gestão da universidade era pouco crível que essa caracterização perdurasse. Mas, como a autonomia decretada não correspondia efetivamente às habilidades prévias dos atores nesta matéria e, porque havia um défice de liberdade prévia, resultante das facilidades que muitos docentes haviam beneficiado, como testemunha Carvalho (2011); “houve a promoção de um docente à categoria de professor titular sem que o mesmo tivesse ao menos uma obra publicada”. Esta forma de ascensão na categoria que, notoriamente será eivada de compromissos e *chantagens*, decorre da escassa legitimidade académica dos atores, o que na sequência, pode mitigar a legitimidade socioprofissional dos mesmos.

Esta prática parecendo pontual e individualizada é na dimensão institucional a causa dos mais profundos problemas da educação, razão porque Morin (1999: 5) considera a educação como “um dos mais poderosos instrumentos de mudança”. Os atos e as práticas que ocorrem na educação quando são na maior parte das situações assumidos acriticamente, vão-se reproduzindo sem que a sua fonte e condições sejam desocultadas. O fato de

por inerência de cargo orgânico, os detentores das categorias de topo da carreira universitária serem os proeminentes para ocuparem-se da administração da universidade (gestão e governação), coarta o questionamento e a indignação, devido ao pretensu monopólio da racionalidade científica detido pelos mesmos. No entanto, Morin (1999: 7) chama a atenção para o fato de que, “a racionalidade não é uma prerrogativa exclusiva das mentes científicas e técnicas”. Ao subentender que, aqueles bem categorizados na carreira docente são simultaneamente, os detentores do poder cognocrático relevante para os cargos de topo na gestão e na governação da universidade, pode ser uma espécie de mito ou tabu que, são sustentados pela lógica de confiança institucional aos diplomas.

A racionalidade é limitada (Simon, 1997) e de acordo com Morin (idem),

“A racionalidade conduz aos diferentes significados de controlo: ambiental (resistência física ao desejo e imaginação sobre o meio), das práticas (verificação das atividades), cultural (referência aos conhecimentos comuns), de outras pessoas (tu vês as mesmas coisas que eu?), do córtex (memória e operações lógicas). Em outras palavras, racionalidade é corretiva.” (p. 6-7).

Deste modo, compreende-se que a existência de vozes discordantes e indignadas em relação ao distanciamento entre a categoria profissional detida e a prestação real dos atores nos cargos de gestão e de governação pode representar unicamente, uma dimensão da racionalidade. Aquela cujo significado tende ao *controlo de outras pessoas*, ou seja, *tu vês as mesmas coisas que eu?* - papel dos “*storytellers*” (Bilhim, 2006), não podendo já, constituir qualquer violação à regra que levasse ao isolamento ou mesmo à exclusão.

Apesar de haver fronteiras estreitas entre as racionalidades das decisões enformadas pela agenda oficial e a expressão de interesses e vontades dos decisores, está-se distante de configurar a universidade como arena de “disputa política” (Silva, 2004: 92), tendente à criação científica. Pois, ao existir nos órgãos colegiais de governação da universidade (senado e assembleia geral), atores cuja legitimidade técnico-científica seja de alguma forma questionada, criam-se condições para que todos os processos subsequentes decididos nestes níveis sejam com alguma frequência, objeto de legitimidade académica também condicionada.

Acontece que, a universidade passou a ser uma organização comum da função pública, um campo de batalha visando a empregabilidade e a acomodação dos interesses ideológicos, como confirma no âmbito das turbulências na faculdade de letras e ciências sociais da Universidade Agostinho Neto, os seguintes depoimentos:

“A universidade está transformada numa instituição qualquer em que cada partido político também se movimenta para acomodar os seus militantes. Essencialmente a FNLA e o MPLA.” (notas de campo, 08/01/2011).

Estes fenómenos podem estar a contribuir para a crise do ensino superior, cuja perceção é distinta consoante a posição e o papel dos atores. A este respeito, Pinto (2002) invoca o seguinte:

“A crise da educação e da instituição escolar assentou arraiais há bastante tempo, nas nossas sociedades. Trata-se de uma crise que não se reduz ao lado mais visível dos sistemas educativos: é mais funda, mais duradoura, mais estrutural, quase diria endémica, a ponto de nos obrigar a aprender a conviver com ela e, ao mesmo tempo, a ter de pensar.” (p.2).

A aprovação legislativa (Assembleia Nacional e Conselho de Ministros) do estatuto autonómico da universidade, incluindo a conceção de processos eleitorais para os órgãos da administração e da governação era acima de tudo, uma compaginação das instituições à Constituição que invoca a democraticidade das instituições e do país. Apesar de a Assembleia Nacional e o Conselho de Ministros aprovarem com base na Constituição, a autonomia como pressuposto requerido para assegurar o funcionamento da universidade à escala universal, este entendimento institucional não deixou de preservar com certa subtilidade, a necessidade de os partidos políticos ampliarem igualmente, os espaços nacionais de competição político-ideológica. Ou seja, a universidade tornou-se em mais uma instituição, à semelhança do governo e do parlamento, em que cada partido político podia concorrer através de seus militantes, para controlá-la e alojar os seus desígnios.

A insuficiência ou ainda, a massificação dos critérios para a ascensão aos órgãos da universidade e das respetivas unidades orgânicas podem estar a permitir o controlo ideológico do poder técnico-científico e, como consequência, a ciência e a tecnologia podem ser abrandadas pela afeição político-ideológica. A crítica e o confronto cognitivos que podiam permitir a recriação de novos

conhecimentos tenderam para outros significados alheios à academia como confirmam os seguintes depoimentos:

“É preciso reconhecer que até certo ponto, as virtudes perderam-se porque ... [procurando o termo adequado] essas virtudes foram suplantadas mais uma vez por interesses de grupos ou individuais de A, B ou C. E no entanto, não olhávamos tanto para as preocupações académicas, para os objectivos académicos de melhorar a qualidade dos serviços e de melhorar a qualidade das aprendizagens, não olhávamos tanto a isso.” (XSL, p. 15).

A constituição dos órgãos de gestão da universidade pública do país, ao sujeitar-se às normas e às práticas anteriores que haviam “alojado” critérios algo ambíguos de admissão e progressão categorial dos docentes, impossibilitava qualquer que fosse a intenção de banir aquelas práticas tendencialmente contraditórias aos conceitos e preceitos de universidade. Esta realidade pode estar relacionada com o fato de os atores hegemónicos serem ou o construto, ou praticantes destes mesmos desvios e, por este motivo, têm a sua legitimidade condicionada ou mesmo nula para desencadear mudanças radicais por um lado, e por outro, o contexto político-administrativo que os havia promovido exerce sobre eles um controlo social e de cumplicidade moral-ideológica, contra o qual estão impedidos de decidir.

Administrativamente, o ECD é teoricamente operacionalizado pela área dos recursos humanos que prepara as decisões de candidaturas para os ingressos, as promoções ou as demissões. A universidade e as respetivas unidades orgânicas têm essa área estruturada – direção e departamentos respetivamente. A experiência é que esta área é preponderante, essencialmente para o pessoal não docente, percebendo-se que a extensão das suas competências para o pessoal docente depende do grau académico do responsável da área; quando mestre ou doutor tem a possibilidade de participar dos conselhos científicos e, nessas circunstâncias, tem a possibilidade de fazer valer os parâmetros administrativos legais que encerram a gestão do ECD. A entrevistada a seguir invoca este fato:

“Os recursos humanos são chamados para a parte administrativa, quer dizer, nós só pegamos a documentação, fizemos ofícios para dar saída da instituição [...] Eles mandam com uma ata em que tudo o que a gente tiver que fazer para a reitoria, ao tribunal de contas, ao MAPESS, tem que ser em função da acta”. (YNGL, pp. 3-5).

Sucede porém, que em determinadas ocasiões esses dossiês estão desprovidos de alguma apreciação prévia dos recursos humanos, e quando em

posse das entidades destinatárias (MAPESS, MINFIN ou Tribunal de Contas), quando detetam alguma imprecisão na interpretação dos normativos, devolvem o expediente e os recursos humanos da estrutura da universidade obriga-se a consentir o erro e nalguns casos a corrigir, como refletem os seguintes testemunhos:

“Os recursos humanos conhecem, vão fazer uma parte do processo e não vão cumprir a outra parte do processo. Depois dá conta que aqueles que passam são aqueles que não estavam na previsão para passar para uma determinada categoria. Os Recursos Humanos [...] vão colocar o seu cunho na parte final deste processo simplesmente, para produzir propostas, já há um trabalho bem concebido e bem trabalhado a partir da pós-graduação da área científica. [...] Muita das vezes, nós deixamos ir.” (XCEB2, p.8-9).

“E... eu não crítico o Tribunal de Contas, eles têm razão porque nós temos um Estatuto da Carreira Docente, ... pelo que elaborado em 2001, 2002 e não foi aprovado nem publicado pelo Governo [...] Eu agora pergunto: os nossos decanos não sabem disso? O nosso reitor não sabe disso? Eu pessoalmente, [...] recursos humanos da Faculdade X [...] escrevi informando. Isso serve de análise para os nossos dirigentes da UAN não é? O Tribunal tem razão!” (YCIL, p. 8).

A maior parte dos entrevistados aponta para o fato dos conselhos científicos assumirem-se efetivamente como preparadores das decisões, e os recursos humanos, como entidade de expedição administrativa. Porém, os efeitos são praticamente perversos, quando a universidade e as suas unidades orgânicas reclamam ao Estado, vagas de provimento para o seu quadro docente, a realidade de gestão aponta para o que está registado na ata da Comissão de Apoio do Conselho Científico do Instituto CVBG de 12/7/06:

“O Decano respondeu fazendo alusão ao ano transato que haviam sido postas à disposição do instituto, cerca de 600 quotas, das quais se fizeram o uso apenas de cerca de 300. Por este facto, este ano deram as que não foram usadas, isto é, cerca de 300 quotas” (p. 6).

A omissão dos critérios elencados nos normativos vem sendo de alguma forma, a consequência desta constatação e resulta com frequência, da fraca interpretação dos normativos e porque, a área dos recursos humanos nem sempre é ouvida sobre a obediência aos critérios. Na prática, quando alguém relacionado com os recursos humanos é solicitado a intervir na sessão do conselho científico, é para sugerir aos decisores de topo, a melhor forma de transpor algum artigo do normativo que se revele eminentemente impeditivo à decisão pretendida.

As exceções em que, os responsáveis dos recursos são membros dos conselhos científicos correspondem a coincidências ocasionais de os mesmos

terem feito *a posteriori*, mestrados ou doutoramentos e, a partir desta altura, por inerência académica, passam a fazer parte dos conselhos científicos. Não é nem regra dos normativos e nem estratégia estruturada.

5.2. A participação nos órgãos de decisão

O termo *participação* enquanto um aporte ideológico das concepções democráticas não tem, na dimensão interpretativa, um sentido único como o discurso formal e normativo tende a referenciar com certa frequência. Esta pode ser invocada na dimensão pragmática em diferentes situações, como classifica Bacharach (cf. Lima, 1998: 181), nomeadamente: democrática, elitista, usurpada e de fuga.

De acordo com o autor, na primeira situação, os membros organizacionais (superiores e subordinados) consideram-se como tendo o direito legítimo de participar na tomada das decisões. Na segunda, entende-se que participar dos órgãos de decisão é uma forma de fazer parte das elites organizacionais hegemónicas, enquanto na terceira situação acontece o paradoxo, de os superiores preocuparem-se com a inclusão dos subordinados na tomada de decisões, quando estes encontram na exclusão uma oportunidade de apropriar-se da autoridade dos superiores.

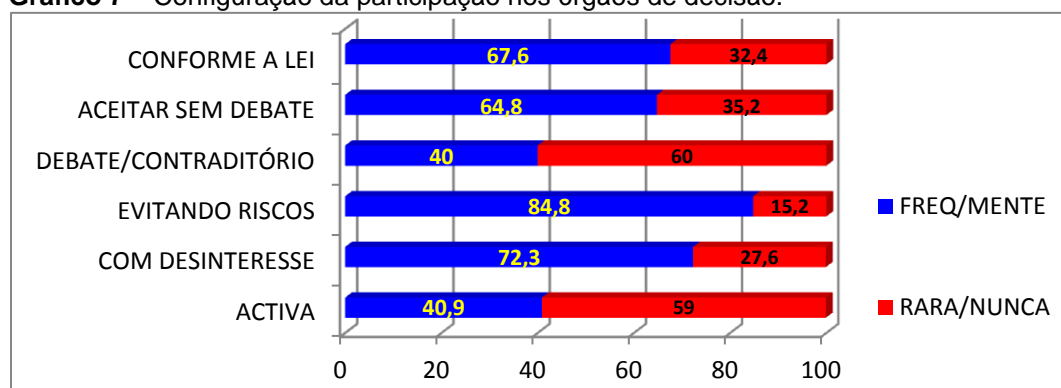
Compreende-se que em cada uma destas situações de participação podem estar ancoradas as diversas formas de participação definidas por Lima (1998)⁶⁵, que consistem em cálculos de interesses, motivos e objetivos dos atores na pretensa perspectiva de salvaguardar a existência e o funcionamento das organizações.

Atendo-se ao fato de quase 70% dos inquiridos considerarem que durante a participação nos órgãos de decisão, vêm as suas opiniões desvalorizadas, tomadas com indiferença ou contrariadas (gráfico 5), justifica de certa forma, o corporativismo vigente nestes órgãos integrados por cerca de 60% de docentes com cargos nos níveis de gestão, e mais de 70% de docentes integrados a convite dos superiores hierárquicos (gráfico 1). Trata-se de uma democraticidade com o efeito de *bandwaggon* (Kayo & Securato, 1997), pouco centrada nas habilidades e capacidades dos membros.

⁶⁵ O autor diferencia as formas de participação quanto a: (i) democraticidade - participação direta e indireta; (ii) Regulamentação - participação formal, não formal e informal; (iii) Envolvimento – participação ativa, reservada e passiva; (iv) Orientação – participação convergente e divergente.

O gráfico 7 demonstra que apenas 40,9% dos docentes participa de forma ativa nos órgãos de tomada de decisão. Quando 60% admite que o debate raramente ou nunca é contraditório refletindo uma orientação de participação tendencialmente convergente. O fato de mais de 72% participar frequentemente sem ou com pouco interesse nos processos, abre a possibilidade para uma participação reservada. Assim, 84,8% participa mas trata de evitar correr riscos e apenas 25% participa sem ressentimentos. Numericamente contata-se que apenas 40% das opiniões referencia haver manifestações de debate e do contraditório às propostas apresentadas e mais de 60% aceitam sem questionar. O gráfico mostra que a participação praticada é o reflexo imediato da conformidade legal (67,6%) e por tal, justifica a dispensa dos debates e o estado tenso ou bastante tenso das relações entre os docentes e os gestores de topo (gráfico 6).

Gráfico 7 – Configuração da participação nos órgãos de decisão.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

É a partir da definição de cidadania como forma de se “empenhar em deliberações comuns sobre todos os assuntos que afetam a comunidade política” (Liszt, 1997: 2), que a presente investigação tentou desocultar a variável participação nas decisões, assumindo que a partir da revisão Constitucional de 1992, foi decretado desde 1995, o estatuto autonómico para a universidade. Porém, já o estudo da Universidade do Porto (1996) à Universidade Agostinho Neto, única até 2009, refletia que os atores da universidade tendiam a encarar o estatuto autonómico e a democraticidade processual juridicamente estabelecida, como a solução para os vários problemas que enfermavam a universidade em termos de estruturação, organização, recursos e funcionamento.

A partir das formas de participação sugeridas por Lima (1998) quanto a “democraticidade”, a “regulamentação”, ao “envolvimento” e a “orientação”, a investigação procurou-se compreender as incidências e as tendências de participação que mais se exercitam na Universidade Pública de Angola. Apesar de os objetivos formais estabelecerem na base dos normativos a necessidade e a exigência da participação dos atores em fóruns decisoriais, duas irrelevâncias se levantam, nomeadamente: (i) as formas de gestão envolvidas em corporações hegemónicas têm encorajado debilmente esta praticidade e (ii) a convocação fraca da participação dos docentes para as áreas estritamente da governação.

O estabelecimento do estatuto autonómico terá feito crer que, independentemente da preparação ou impreparação dos atores, a democraticidade decretada podia fazer face aos inúmeros problemas organizacionais da universidade. Eventualmente e como reflete o seguinte entrevistado, a democraticidade interna terá resolvido alguns problemas e gerado novos, para a própria universidade:

“Esse princípio me parece ser utilizado na maioria das vezes para revelar uma...até certo ponto, uma certa independência da própria universidade em relação em primeiro lugar, ao Estado e às demais outras instituições [...] me parece que esta concepção está mesmo errada e conduz também a erros, que podem ser cometidos a nível interno da própria Universidade e até certo ponto a nível externo, na sua relação com outras instituições e na relação com a instituição do Estado e também, com consequências para o perfil dos educandos e dos diplomados que saíam da Universidade.” (XSL, p. 1).

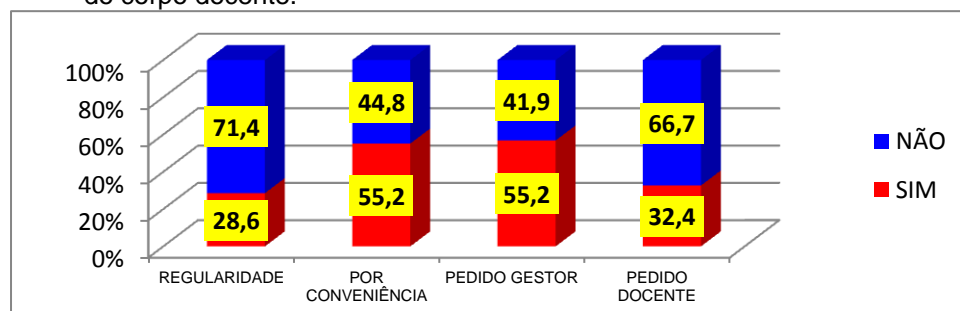
Se, por um lado, a autonomia era uma oportunidade para a auto-governação tendente a remover criativamente as incongruências que enfermavam a organização e com reflexos substanciais para o conjunto do Ensino Superior, por outro, as instâncias da administração autónoma da universidade, à luz do Decreto nº 60/01, eram por via eleitoral (Reitor, Senado e Assembleia), integradas pelos mesmos docentes caracterizados na Resolução n.º 4/07, de 2 de fevereiro como tendo “perfil inadequado” e “a maioria dos professores não tem uma preparação apropriada” (Linhas Mestras, 2005: 17).

Esta desconexão vem fazendo com que, a par da autonomia decretada, fosse experienciada a “autonomia clandestina”, e nalguns casos ter-se-ia verificado situações de “heteronomia” e de “anomia”, devido a ausência fatual da “autonomia escolar” (Barroso, 1996, *itálico do autor*). Situação que é forçada

pela impossibilidade de reconhecer a autonomia dos indivíduos que compõem os órgãos de gestão e de governação da universidade. As pretensas justificações para este fato estão relacionadas com os seguintes fenómenos: (i) muitos atores alcançaram o *status* hegemónico através de mecanismos intransitáveis e por este motivo, caracterizados por uma legitimidade social e académica escassa e, (ii) a composição dos órgãos de governação (assembleia geral), só com os próprios atores internos da universidade, limita a observação crítica e reforça as corporações internas em favor de posições e interesses, contrariamente à prestação social da universidade.

Um dos pressupostos que indicia esta realidade é a adoção da avaliação de desempenho dos docentes como uma arquitetura que se propõe a determinados fins, eventualmente desfocados da melhoria da ação e da prestação social da universidade (gráfico 8). A leitura dos resultados obtidos pela administração do inquérito indica que cerca de 71,4% das opiniões considera que a avaliação não é feita com regularidade e, quando acontece é para salvaguardar determinadas conveniências (55,2%).

Gráfico 8 – Regularidade e Circunstâncias em que ocorre a avaliação de desempenho do corpo docente.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

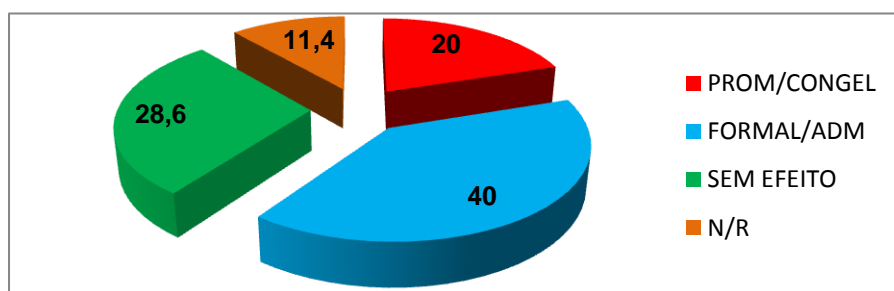
O fato de igualmente 55,2% de opiniões indicar que as avaliações aconteciam a pedido dos gestores de topo e 32,4%, a pedido dos docentes, ajuda a perceber que estas avaliações visam essencialmente, a produção de informações tendentes a constituir os dossiês de promoção ou congelação de categorias dos docentes. As opiniões dos inquiridos sobre os efeitos da avaliação (gráfico 9) e o depoimento a seguir, ajudam a compreender a lógica deste tipo de avaliações:

“Mas eu acredito que, e pela experiência do meu trabalho, que aquelas avaliações todas que fomos recebendo ao longo dos anos justificando o desempenho dos docentes, elas eram meramente...todas elas subjetivas, porque eu cheguei a aperceber-me de

coisas terríveis, do género de que o próprio professor, preenche a ficha... (risos) ...e depois o chefe assina por isso, havia alguma subjetividade...alguma subjetividade. O problema é que nós não poderíamos comprovar a objetividade.” (YULR, p. 4).

Pode-se perceber que a finalidade da avaliação é claramente instrumental e mais ainda, quando 40% dos inquiridos invoca este tipo de avaliação como mera formalidade administrativa, 28,6% considera que as avaliações não têm nenhum efeito e, apenas 20% entende que as avaliações serviam para promover ou congelar as categorias na carreira.

Gráfico 9 – Finalidades da avaliação de desempenho do corpo docente.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

Relativamente a convocação fraca da participação salienta-se a enunciação dentre as funções gerais dos docentes, a seguinte: “desempenhar atividades no âmbito da reorganização e gestão da Instituição e participar nas tarefas de extensão universitária” (artigo 3º, Decreto nº 3/95). Constata-se uma mistura de responsabilidades técnicas com aquelas de índole mais administrativa. Se por um lado, o docente deve no âmbito da investigação científica exteriorizar os resultados dos seus trabalhos, o que se enquadra perfeitamente no nível da extensão, por outro, a reorganização e gestão da instituição corresponde à luz do Decreto nº 60/01, da responsabilidade dos docentes que concorriam para as funções administrativas. A partir de 2009 (Decreto nº 90/09), algumas destas atribuições passaram para a responsabilidade da tutela e dos docentes que fossem nomeados para os cargos de gestão.

Sendo da responsabilidade do Senado universitário a conceção do Estatuto da Carreira Docente, as unidades orgânicas haviam sido solicitadas pela reitoria, a dar “contribuições de alterações ao anteprojecto” (circular nº 3/VRA/2002) de uma versão do ECD. Na sequência, esta versão foi aprovada por Deliberação nº 12/04, de 25 de junho, a qual, o respetivo reitor ordenava: “publique-se”, sem que fosse remetida às instâncias legislativas até aquela

data (assembleia ou conselho de ministros). O Decreto nº 3/95, foi nitidamente ultrapassado por uma deliberação interna da universidade, como se tivesse legitimidade para o efeito. Tal indiciava mais claramente que, a participação praticada naquelas instâncias não premiava o confronto e a crítica – uma participação marcadamente reservada e passiva.

O mecanismo discutido e consensualizado para ser implementado, chocava com a própria Constituição⁶⁶ - um documento interno da universidade pode tornar-se oficial, mas é legal e formalmente vetado de causar efeitos ao orçamento geral do Estado, salvo à quota financeira orçamentada *a priori* para a própria universidade. Deste modo, eram de acordo com a evocação do seguinte entrevistado:

“O MAPESS⁶⁷ e as Finanças a impedirem a promoção de docentes. Não concordam com o novo Estatuto da Carreira Docente do deliberativo doze”. (XULR, p. 5).

O novo normativo foi merecedor de um recuo institucional, mas como a racionalidade era de permitir a gradação administrativa de alguns docentes, a solução encontrada foi a de conceder administrativamente títulos académicos a alguns docentes, como confirmam os seguintes depoimentos:

“Agora alguns docentes por despacho do Magnífico Reitor passaram à mestre. [...] Está a dar para contrapor alguns problemas” (RXH, p. 3).

“O reitor ao fazer esta *patafalhada* de conceder administrativamente títulos académicos, teve os seus objetivos sabe... era para ter uma clack que o votasse nas eleições seguintes. E como o votaram! Ele temeu que tivesse uma oposição forte à semelhança do que aconteceu, quando concorreu com o Kajibanga e só ganhou por uma margem de três votos!” (notas de campo, 20/1/2011).

Aquém dos diplomas ao serviço da sociedade, a compreensão distorcida dos títulos académicos para a universidade obrigou a que, a sociedade flexibilizasse os normativos (abrandamento de alguns critérios) para estarem ao serviço dos diplomas. A democraticidade serviu, de alguma forma, de mecanismo estratégico dos atores universitários de conformarem os seus interesses e limitações na instituição, como refletem os seguintes entrevistados:

“O princípio da democracia tão destorcido, uma compreensão tão destorcida desse princípio e dos demais outros, de tal forma que até criaram-se grupos de

⁶⁶ O Deliberativo nº 12/2004, não foi publicado em Diário da República, como se o Senado universitário fosse a semelhança do Conselho de Ministros e da Assembleia Nacional (Lei de Revisão Constitucional Nº 23/92), uma instância independente com pendor legislativo no país.

⁶⁷ Ministério da Administração Pública Emprego e Segurança Social.

interesses e que são guiados por interesses, que não têm nada a ver com objectivos académicos” (XSL, p. 11).

“Nas assembleias de eleição há mais interesse em eleger. Quando há concorrência e depois nas sessões ordinárias e extraordinárias, o interesse de participação diminuía” (XAU, p. 6).

Os pressupostos democráticos constituem um aprendizado e enunciar a participação⁶⁸ num contexto com atores “sem perfil adequado e com uma reconhecida impreparação na especialidade que integra” (Resolução n.º 4/07, de 2 de fevereiro), o exercício da autonomia escolar tenderá à uma domesticação dos processos. Barroso (1996: 31) chama a atenção para o fato de a autonomia ser “um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais”. A ser prática dos diferentes atores parte-se do princípio de que cada ator tem autonomia e liberdade individual suficientes, para que não seja condicionado com certa ligeireza, pois, a sua multifacetada capacidade e habilidades garantem a sua responsabilidade individual, social e institucional.

A concessão administrativa de títulos académicos terá eventualmente, revelado a assunção inadequada da autonomia, porque, por gratidão aos possíveis favores e facilidades que alguns docentes haviam beneficiado, a democraticidade ficou afetada, tendo a participação se configurado naturalmente, ao tipo reservado e passivo.

A existência do ECD enformado pelo Decreto nº 3/95, pretensamente pouco flexível e talvez *vencido* no tempo face ao próprio desenvolvimento do Ensino Superior, e porque a perspectiva autonómica configurada no Decreto nº 60/201 exigia mais, levaria aos atores universitários a explorarem o seu poder cognocrático para fazer jus a autonomia institucional. No entanto, a reduzida autonomia individual e das liberdades prévias imbuíram os respetivos atores a atuarem em sentido oposto da sugestão do entrevistado seguinte:

“A autonomia da Universidade existe em primeiro lugar para permitir que não tenha grandes limites e se revela toda a criatividade possível para explorar ao máximo em todos os sentidos os saberes” (XSL, p. 11).

Eventualmente, os domínios científico-técnicos seriam a âncora para a implementação de uma democraticidade ética como refere Lima (1998),

⁶⁸ Ao abrigo do Decreto nº 60/01 que estabelece a autonomia da universidade a partir da qual exercita o processo decisional participativo.

“A auto-organização da gestão escolar representou o facto mais saliente e o cumprimento de um pré-requisito (embora não o único) para outras possíveis formas de intervenção, de contornos autogestionários, nos domínios pedagógicos.” (p. 235).

A participação dos alunos nos fóruns decisoriais pressupunha permitir o questionamento sobre uma das fontes da qualidade da sua própria formação (critérios rigorosos de ingresso e promoção dos seus docentes), mas a prática consistia apenas em mais uma oportunidade de legitimar linearmente as decisões universitárias. Os interesses, as motivações e as agendas dos próprios alunos face, igualmente, ao seu enquadramento profissional futuro observado no tempo, vêm condicionando a crítica e a indignação, porque a escassez de liberdade e da autonomia confrontados com o imediatismo para aceder aos títulos desaconselham a participação ativa.

Da participação dos trabalhadores administrativos esperava-se pouco, pelo fato de que a utopia⁶⁹ dessa fração de atores universitários, fazendo ou não parte da assembleia ou do senado, era de no futuro, integrar profissionalmente o corpo docente. O docente é considerado como o detentor do poder verdadeiro na universidade. Assim, à semelhança dos alunos, a liberdade e a autonomia dos trabalhadores administrativos são exíguos para exercitar uma participação construtivista, sob pena de condicionar previamente a sua graduação e/ou ingresso na carreira docente, devido a existência de interesses corporativos, já que de acordo com Morgan (1996), as organizações são:

“Minisociedades com padrões distintos de cultura e subcultura, os padrões de crenças ou significados compartilhados [...] fragmentados ou integrados, apoiados em várias normas operacionais e rituais, podem exercer influência decisiva na habilidade total da Organização em lidar com os desafios que enfrenta” (p. 125).

São essencialmente as práticas dos atores influenciadas pelo ambiente cultural, que configuram o tipo e o sentido de participação nos órgãos de decisão. Deste modo, todos os atores circunscritos numa determinada cultura organizacional têm poucas hipóteses para recriar espontaneamente decisões que contrariem essa mesma cultura, como enfatizam os seguintes depoimentos:

⁶⁹ De notar que, a maioria dos trabalhadores administrativos da universidade estudam. Esta é a forma que encontram de satisfazer o critério “grau académico” para integrar o corpo docente e consequentemente ampliar a remuneração, o prestígio e o poder na comunidade universitária. Por exemplo, dos 12 gestores dos recursos humanos entrevistados, 07 foram trabalhadores-estudantes nas respetivas unidades orgânicas, 06 já são docentes e 01 almeja à docência.

“As pessoas participavam sim, mas com estratégias para conseguir-se um certo conforto em termos de autoridade, em termos de benefícios que isso acarreta no seio da comunidade e da sociedade. E é isso que guiava mais essa participação, esses enfoques e, muitas vezes parecia mais uns ... encontros folclóricos de exibição, ... de demonstração disso e daquilo, ... mas algumas vezes, penso que pelo menos ultimamente, as virtudes foram mesmo suplantadas, então era preciso corrigir isso [...] Não está bem! ... alguma coisa não está bem! ... alguma coisa não está bem (risos). E, quem dá não tem voz, porque há autonomia. Então se há autonomia é com o seu dinheiro...nem que seja por aí.” (XSL, p. 15-16).

Reflete-se alguma evidência de “autonomia clandestina” que, na essência justificou a *recolha* da autonomia universitária, ferindo a pretensa democraticidade organizacional da universidade. O Estado remeteu para o governo, as atribuições estratégicas das instituições do ensino superior, permanecendo para a universidade, as funções do nível operacional, justificando assim a observação feita pelo entrevistado em como, “ultimamente, as virtudes foram mesmo suplantadas, então era preciso corrigir isso.” Neste caso, a estrutura imediatamente superior foi a única com alguma legitimidade para contrapor às práticas pretensamente danosas para a universidade. Como durante longos anos estas práticas eram tidas como valores úteis para a socialização das novas gerações (alunos, docentes e trabalhadores administrativos), pode-se compreender terem exteriorizado a identidade da Universidade Pública de Angola nesta perspetiva.

Apesar de as normas serem tendencialmente claras, a condição prévia de cada indivíduo, impregnada no seu percurso socioprofissional determina de alguma forma, o sentido e o significado de participação na tomada de decisões. A esse respeito, o entrevistado XSL entende que,

“Nesses órgãos algures, têm que estar presentes membros que não são da comunidade universitária, mas da sociedade mas que participam nela e permitem trazer à universidade aquilo que a sociedade precisa, que as empresas, os grandes empreendedores precisam, que as instituições diferentes do Estado também precisam e tiram... Daí, a universidade não pode ficar fechada.” (p.16).

Esta observação que contraria a lógica da “oralidade” e de “prestação de contas” assumida pelo órgão de governação poderá, eventualmente, favorecer a inversão das práticas dos atores universitários, partindo do fato de que estão a ser *vigiados*. O avanço só pode ser condicionado, se os atores externos forem o resultado dessa identidade homogeneizadora e acrítica, e se forem intencionalmente indicados pelos atores universitários. Esta particularidade não exclui a resposta ao questionamento da Martin (2002: 324) sobre se “a cultura

inclui as pessoas que são parceiras mas não empregadas, como os residentes da comunidade circundante, ou os familiares dos funcionários?”

A resposta reside obviamente na necessidade de compreender que não existem fronteiras estanques entre as organizações e o meio no qual estão implantadas. Há um intercâmbio de valores partilhados nas organizações e na sociedade. Logo, os representantes das comunidades nos órgãos de governação da universidade não deixam de ser também o reflexo da cultura organizacional da universidade, já que, essa é por sua vez, o reflexo da cultura da sociedade que a instituiu. E ainda, de acordo com Smircich (1995) e Morgan (1996), as organizações como criações sociais são igualmente eleváveis à categoria de “fenómeno cultural”, acrescentando-se a este fato, a possibilidade destes membros externos terem-se formado na Universidade Pública.

A procura de soluções social, ética e institucionalmente cidadãos pode acontecer com a diversificação de atores nos órgãos de governação (universitários e sociedade representada). Tal não anula o “espiar” permanente do funcionamento destas instâncias pelo Estado, já que a expressão de poderes hegemónicos e de cumplicidades corporizadas pelas precedências de benevolências, retaliações e/ou de resignações dos atores, tem a possibilidade de estabelecer uma identidade tão mais perniciosa que a anterior. Acima de qualquer normativo, apenas “o *dever ser* do *ser* do homem, e o sentido de sua liberdade como situação [sic] e ato” (Reale, 1961: 216, *itálico do autor*), podem justificar efetivamente a prevalência de liberdade ou de alienação durante a participação nos órgãos de decisão das organizações.

5.2.1. Da participação decretada à participação praticada

A conceção societária de democratização leva em consideração os processos de limitação do Estado e do mercado, identificados com o surgimento da cidadania que passou a permitir, de acordo com Avritzer (1996), interligar a democracia enquanto uma prática societária com a perspectiva política dos atores democratizantes.

Esta conceção tendencialmente progressista recusa a hegemonia de democratização *top-down*, e é de alguma forma limitada pelas condições prévias criadas pelo próprio Estado, em termos de concessão de oportunidades

para o desenvolvimento da liberdade mental. A este fato juntam-se os próprios atos particulares dos cidadãos que podem constituir-se em substrato da sua liberdade prévia. Silogisticamente pode-se aferir que o exercício responsável da liberdade coletiva depende muito das liberdades individuais prévias dos próprios cidadãos em primeira instância, a que se vai seguir a estrutura do Estado neste sentido. Por este motivo, Avritzer (1996) considera o seguinte:

“A democratização não se dá no vácuo [...] fenómeno relacionado exclusivamente com as instituições políticas e passa para o terreno das formas de acção social que garantiriam a democracia ao longo de um processo de modernização societária” (pp. 102-103).

Deste modo, a participação universitária enquanto pressuposto democrático não deixará de estar condicionada pela reduzida legitimidade académica dos membros que, fruto da escassa produção científica, das gradações administrativas e das excecionalidades na carreira docente, remeteram-se voluntariamente à liberdade condicionada.

A legislação enformada pelo Decreto nº 60/2001, Estatuto orgânico da Universidade Agostinho Neto, pode ser considerada historicamente, como tendencialmente revolucionária em matéria de autonomia formal da universidade em Angola. No entanto, a lógica autonómica de poder de acordo com (Lima, 1998: 183), “limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projectos com expressão na organização” escasseia. Deste modo, a liberdade prévia dos atores promovidos com o recurso a critérios fuscos e superficiais não pôde ser suficiente para assegurar essa pretensão formal. Os depoimentos de XSL apontam em parte esta situação:

“O mau conceito do princípio da autonomia da Universidade tem consequências internas e tem consequências externas e também, tem consequências para os formandos, os educandos e, também para os diplomados que saem. Eu penso que a nível interno esse princípio de autonomia faz com que os docentes que estão aí ... também se julguem, ... até certo ponto, sem limites ... sem limites. Gozam de uma liberdade tal para fazerem tudo o que querem, até certo ponto cai-se numa certa, não é já liberdade, não é já independência, ultrapassa muito...até cai-se a certo ponto numa certa libertinagem e, o espetáculo que oferecem em geral é duma certa desorganização” (p. 4).

A promulgação do Decreto nº 90/09, que estabelece as Normas Gerais Reguladoras do subsistema do Ensino Superior tende a provar a *recuperação* pelo governo, da autonomia universitária. Deste modo, é impensável que a democraticidade *top-down* pudesse ser exclusivamente mitigada pelas lógicas

do centro. O contexto ajuda a perceber que, a ação e as práticas dos atores na base, teriam concorrido para diminuir a sua própria influência nos processos de tomada de decisões. Bloom et al. (2005) em relação a autonomia do ensino superior nos Estados africanos havia já reconhecido o seguinte:

“Not all countries have stifling laws. Agolan law allows universities full autonomy in decision-making and the state encourages the establishment of private higher education institutions” (p.7).

Porventura, os atos dos membros refletindo as suas trajetórias socioprofissionais e das realidades culturais dos países em que foram formados enformaram em parte, o ambiente de participação democrática na universidade, apresentando-se como a imagem do Estado angolano sobre a qualidade de uso da autonomia.

O gráfico 2, ao indicar que ao abrigo do Decreto nº 60/01, a autonomia era condicionada (42,9%) e 18,1% referenciando-a como inexistente, pode igualmente, ajudar a compreender e de forma reiterada, que a autonomia enquanto “expressão da unidade social que é a escola” (Barroso, 1997), não é anterior à ação dos membros, já que é uma construção social e política, consequência da interação organizacional. A síntese demonstrativa do gráfico 4 expressa no quadro VII, concede algum entendimento sobre a compreensão dos inquiridos por continentes de formação, quanto à variação da autonomia, desde o Decreto nº 60/01 ao Decreto nº 90/09.

Quadro VII – Compreensão da variação da autonomia, do Decreto nº 60/01 ao Decreto nº 90/09.

Continente Formação	Efetiva		Condicionada		Inexistente	
	Dec. 60/01	Dec. 90/09	Dec. 60/01	Dec. 90/09	Dec. 60/01	Dec. 90/09
África	44,4	45,5	42,2	44,3	57,9	61,9
América	36,1	18,2	17,8	32,8	26,3	14,3
Ásia	0	0	0	0	0	4,8
Europa	19,4	36,4	40	23	10,5	19

Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

A compreensão prévia sobre a autonomia por parte dos membros organizacionais e o seu envolvimento nas dinâmicas de funcionamento da universidade estarão na base do que o quadro VIII ilustra. O fato de cerca de 56,2% dos inquiridos (gráfico 5), admitir ainda no âmbito do Decreto nº 60/01 que, nas instâncias decisórias as suas opiniões eram ou tomadas com indiferença, ou desvalorizadas, adicionado ao fato de 64,7% dos docentes

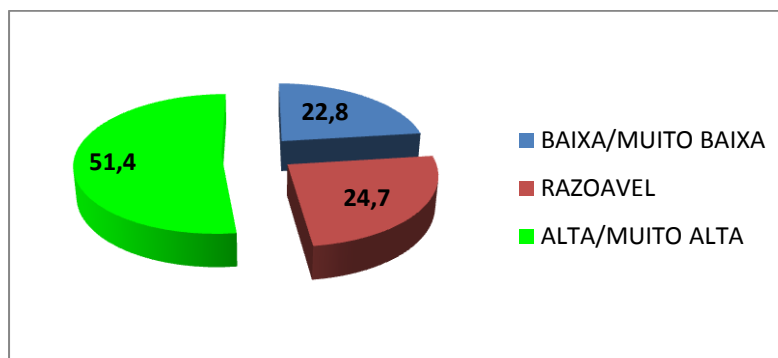
interpretar o ECD como instrumento de reforço das alianças entre os docentes e os gestores de topo (gráfico 17), poderá tê-los impelido a julgar aquele contexto, como o da ausência de autonomia. A intervenção subsequente do governo por via normativa, tende a justificar o quase conformismo dos membros, de invocarem expressivamente a existência de uma autonomia condicionada.

As Normas Gerais Reguladoras (Decreto nº 90/09) permitiram que, a orgânica e o funcionamento da universidade, transitassem de uma lógica de eleição dos governantes e gestores, para outra que advoga a nomeação/indicação dessas figuras pelo órgão de tutela. A autonomia de acordo com a seção III deste normativo circunscreve-se em atos minúsculos e óbvios que, vão desde a concessão dos planos e programas de formação (autonomia científica e pedagógica) à arrecadação de receitas provenientes dos serviços, estudos e projetos da instituição (autonomia financeira). A criação das condições que assegurem a produção contínua do conhecimento e, da inovação científica e tecnológica, bem como a definição das taxas e emolumentos a que se obriguem as atividades das instituições do ensino superior, passaram de acordo com o normativo, para a alçada do governo.

Esta opção da tutela terá resultado da sua incapacidade de controlar e supervisionar o estatuto autonómico, porque a regulamentação não podia, per si, ser responsabilizada pelo êxito do carácter democrático da participação universitária efetiva. Era suposto que, “os atores participantes, consoante o seu acesso e a sua capacidade de influenciar a decisão, e de decidir”, assumissem “formas de intervenção directa ou indirecta” (Lima, 1998: 184), a contar efetivamente com a responsabilidade óbvia dos respetivos membros neste sentido.

Independentemente de o gráfico 10 revelar a existência de uma participação “alta ou muito alta dos membros” (51,4%), o fato de a demarcação das hierarquias ser algo “clara ou muito clara” (gráfico 11), pode induzir que a variável participação foi tomada pelos inquiridos, apenas na dimensão de *fazer parte de*, e não de ser um participante ativo e convicto.

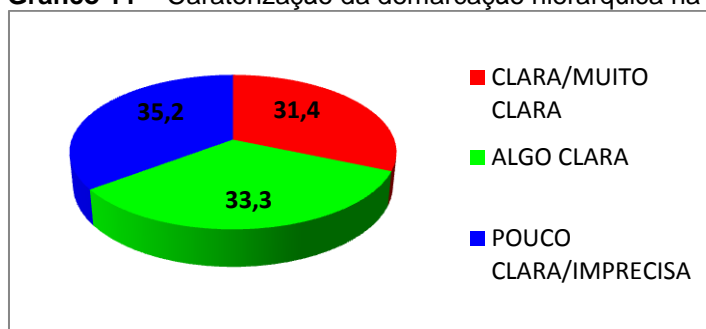
Gráfico 10 – Caracterização da participação na tomada de decisões.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

A participação enquanto forma diferenciada da democracia representativa não é uniformemente percecionada. Jacobi (1996:9) identifica duas faces nomeadamente: “aquela que coloca a sociedade em contacto com o Estado, e outra que a reconcentra em si mesma, buscando seu fortalecimento e desenvolvimento autónomo”. Essa última representa eventualmente a dimensão manipulativa da participação em que os envolvidos participam nos órgãos, mas a demarcação clara das hierarquias (gráfico 11) pode inibir o confronto, impondo a unanimidade e o falso consenso.

Gráfico 11 – Caraterização da demarcação hierarquica na universidade



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

Convocando Tanaka (1995), a evidência das hierarquias de acordo com o gráfico 11, como sendo algo clara (33,3%) e clara ou muito clara com 31,4% de concordância, pode permitir o estabelecimento na universidade, de uma “participação minimalista”, aquela em que há um défice de participação e de constituição de atores relevantes. Esta caracterização compagina-se com o fato de a integração nos órgãos de governação (gráfico 1) acontecer por convite dos superiores hierárquicos (70,5%) ou por inerência de funções gestonárias quotidianas na universidade (57,2%).

Para evitar correr riscos conforme o expresso no gráfico 7, os membros abstêm-se da confrontação ideológica (84,8% de concordância), assegurando o estabelecimento do “fisiologismo político” (Ramos, 2004) enquanto mecanismo tendente a utilizar as ideologias institucionais para acomodar os interesses privados, ou seja, forma de ataque “às instituições democráticas, através de práticas inescrupulosas por parte ou conveniência daqueles que deveriam ser esteios morais” (p. 261). De acordo com esta autora, a transição do interesse público para uma agenda privada, só ocorre devido ao imediatismo, a alienação (política e intelectual), a imposição da forma sobre o conteúdo, o mito vitorioso, bem como a veneração do “sabido” em detrimento da sabedoria e da probidade.

Esta situação de acordo com o Jacobi (1996), pode levar à uma crise de governabilidade e de legitimidade, pelo fato de uma autoridade pretensamente democrático, metamorfosear-se num poder autocrático aonde as decisões são unilateralmente tomadas e levadas à concordância dos membros, como invoca o seguinte entrevistado:

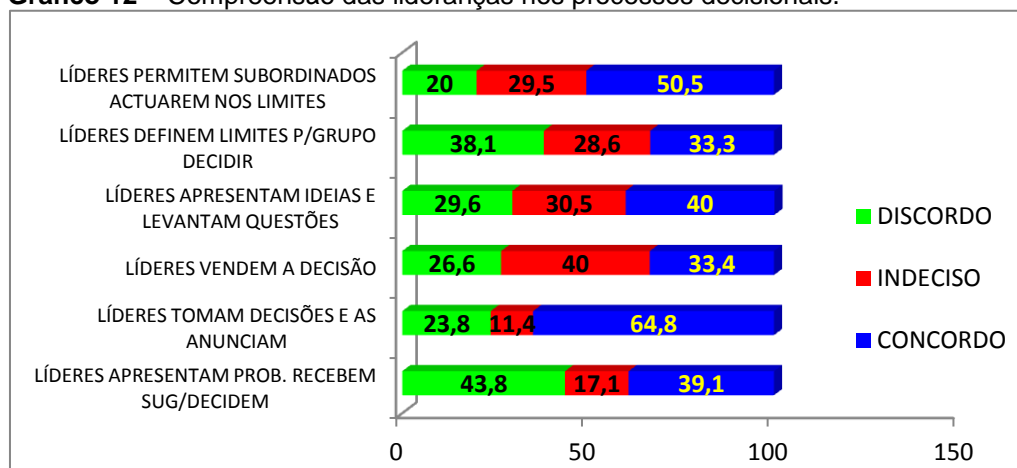
“Normalmente nas assembleias o senado trazia algumas propostas já preparadas e punham-se ao consenso, ... às discussões da assembleia” (XAU, pp. 6-7).

A preocupação dos decisores era o consenso, porque eventualmente o debate representava um risco devido a escassez de argumentos em relação a determinadas opções preteridas ou preferidas. O registo em ata da Comissão de Apoio do Conselho Científico do Instituto CVBG, de 12 de julho de 2006 descreve uma realidade semelhante:

“O Mestre Friedemann Kissinger referindo ao curso de mestrado [...] também expôs uma preocupação em relação aos valores cobrados em propinas que contrasta com o despacho do Reitor [...] o Decano assegurou que até a conclusão da parte curricular, o valor acordado anteriormente se mantém [...] na segunda parte da pesquisa é que se vai implementar a nova orientação do Reitor” (p. 3).

Esta réplica do decano não enuncia os motivos da protelação da orientação do reitor, mas é severa na sua essência. O gráfico 12, relativamente ao procedimento de tomada de decisões por parte das lideranças nos órgãos de governação e de gestão, pode ser lido a partir desta tendência de severidade decisional.

Gráfico 12 – Compreensão das lideranças nos processos decisoriais.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

O fato de o índice mais baixo dos indecisos (11,4%) estar relacionado com a tomada prévia das decisões pelos líderes (concretamente os gestores de topo) que depois as comunicam ao coletivo, pode induzir duas perspetivas:

- (i) A questão é clara que não deixa dúvidas aos membros, sendo que 43,8% dos inquiridos discorda de uma eventual prática de os líderes apresentarem os problemas, recolherem sugestões e só depois decidirem;
- (ii) A caracterização corresponde efetivamente com o funcionamento da universidade, sendo que 64,8% dos inquiridos concorda que as decisões são apenas comunicadas.

Nas circunstâncias de a integração nos órgãos decisoriais sujeitar-se a cálculos de interesses e o funcionamento orgânico orientar-se para a preservação das hegemonias autoritativas, possibilita o estabelecimento de uma “participação minimalista” (Tanaka, 1995). Situação que ajuda a compreender a prevalência de um ambiente de trabalho tenso (gráfico 25) que, apesar de os membros esquivarem-se de correr riscos (gráfico 7), os conflitos são tácita ou expressamente frequentes (gráfico 24). Eventualmente, o grau elevado de formalidade das relações entre os órgãos vem permitindo a ofuscação desse clima.

O receio dos gestores de topo enquanto grupos hegemónicos de enfrentarem uma participação divergente e ativa dos membros terá permitido que, a consubstanciação da participação decretada (formal) em operacional (não formal) ocorresse privilegiando, essencialmente, os jogos estratégicos

organizacionais. Morgan (200: 171), considera tratar-se de uma forma de “controle do processo decisório” e “fonte de poder muito reconhecida” por as organizações serem por excelência, “sistemas de tomada de decisões”. A anulação das escolhas e a geração das omissões podem ser entendidas como algumas das opções desejadas pelos grupos hegemónicos em termos de modelo decisional já que,

“Muito da atividade política dentro das organizações baseia-se no controle de assuntos e outras premissas decisórias que influenciam como uma decisão particular será focalizada, talvez de formas que evitem que certos grupos de aspectos fundamentais venham à tona” (Morgan, 2007: 171).

O processo decisional participativo como modelo tendente a mobilizar diferentes ideias e variantes para solucionar um determinado problema, permitiria aceder às múltiplas escolhas no “plano da acção”. No entanto, para o caso concreto da Universidade Pública de Angola, as racionalidades político-ideológicas dominantes tentam remeter as instâncias decisórias em espaços de “ritualização e endoutrinação dada a necessidade de garantir a convergência com as posições do partido e o consenso em torno da ideologia dominante” (Silva, 2004: 435). Uma aceção nem sempre definida no “plano de orientação para a ação”, mas defendida frequentemente pelo voluntarismo dos gestores de topo enquanto grupos hegemónicos.

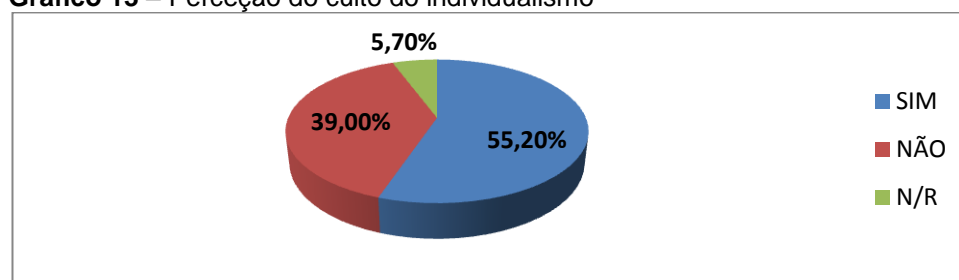
Como a autonomia da universidade não foi construída mas decretada, a perspetiva sócio-organizacional da participação democrática é frequentemente mitigada pela subserviência legalista e ideológica por um lado, e por outro, pelo fraco reconhecimento da autonomia dos seus membros. As “autonomias clandestinas” (Barroso, 1996) enquanto contornos à norma, apesar de limitarem a tomada de decisões estratégicas vêm sendo a característica central da Universidade Pública de Angola. Esta realidade tende a ser facilitada pela ausência de normas gestionárias claras, o que permite o estabelecimento da “anomia” e reduz o compromisso dos membros para com a organização.

A Ministra do Ensino Superior Ciência e Tecnologia ao invocar como sendo:

“Um pressuposto indispensável e determinante, a existência de um corpo docente altamente qualificado, em termos técnicos e científicos, quer metodológicos e pedagógicos, quer ainda em termos de dedicação e comprometimento com a referida filosofia, a moral, a ética e a deontologia profissional” (Teixeira, 2011: 10).

Estaria a aferir a dedicação e o compromisso dos docentes para com a universidade, cujos dispositivos alicerçados nas normas e nas práticas, pouco premeiam tal pretensão. A situação corrente e frequente é a multiplicidade de vínculos dos docentes em várias universidades privadas - *turbo-docência*, cuja norma formal e oficial vem revelando incapacidade para estancar. Apesar da identificação com a missão da universidade indicar 33,3% de concordância (forte/muito forte) e 28,6% de identificação razoável, a identificação “fraca ou muito fraca” eleva-se com 38,1% (gráfico 29), como eventual consequência do predomínio do culto do individualismo (gráfico 13). Esta identidade cultural não permite a partilha, devido a lógica de “*Chacun a ses métiers*”, cada membro procurando o melhor posicionamento possível no interior da organização e concomitantemente na sociedade.

Gráfico 13 – Percepção do culto do individualismo



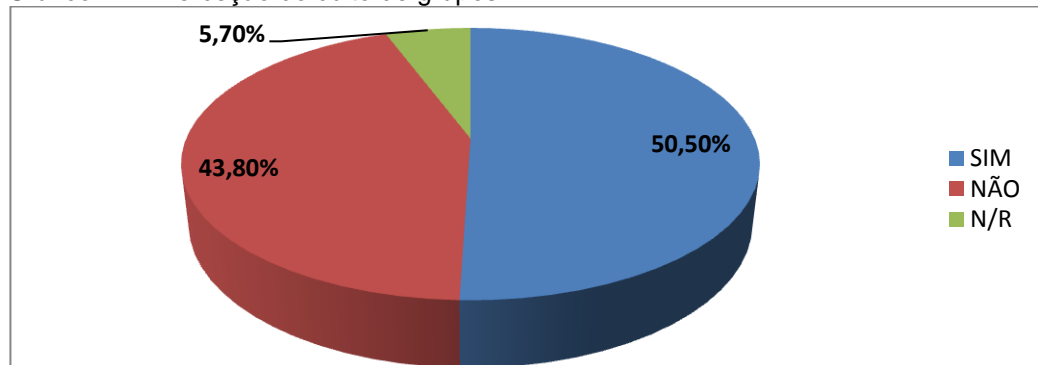
Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

5.2.2 A participação como mecanismo de identificação organizacional

A identificação com a missão institucional implica de certa forma algum compromisso do membro com a organização, enquanto mecanismo de participação na abordagem de questões organizacionais complexas. A ampliação do compromisso dos docentes e a subsequente identificação com a missão da universidade ficam condicionados com a constituição e autonomia das instâncias decisórias. Recorrendo à Inojosa (1999), entende-se que, apenas uma instância autónoma é capaz de assegurar um voluntarismo na articulação, um poder compartilhado, um trabalho por pactos e uma ideia-força mobilizadora entre os membros.

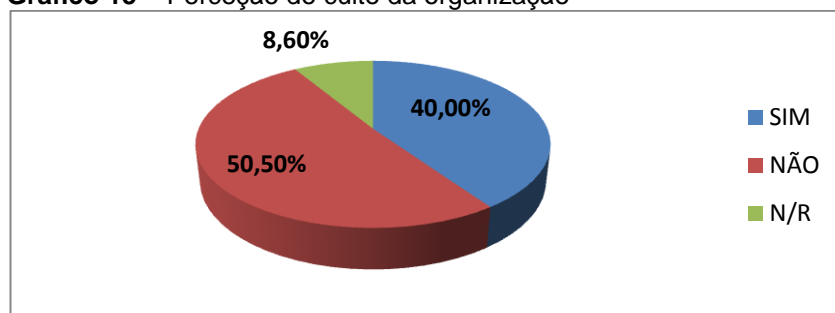
A prevalência do culto do individualismo (gráfico 13) sobre os cultos organizacionais e de grupo (gráficos 14 e 15 respetivamente) tendem a provar esta perspetiva.

Gráfico 14 – Perceção do culto de grupos



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

Gráfico 15 – Perceção do culto da organização



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

Apesar de 64,7% dos membros justificar a integração dos órgãos de governação como necessária para inverter o rumo errático da universidade (gráfico 1), este voluntarismo pode não ser suficiente para permitir que, as opiniões dos integrantes contribuam para a produção de novos conhecimentos.

A participação divergente e ativa dos membros, bem como as relações assentes no conhecimento profundo dos fenómenos organizacionais podem escassear, devido a notoriedade dos limites entre as hierarquias (gráfico 11) e o significado que se concede ao ECD como instrumento de reforço das alianças (gráfico 17). Este *cocktail* justifica como se pode observar no gráfico 7, a prática de uma participação em que os membros estão pouco interessados nos processos, preocupando-se mais com táticas de sobrevivência para evitar correr riscos.

O gráfico reflete também, a prática de uma participação assente na lógica formal-legal, em vez de processos interativos requeridos às organizações que através do debate e da crítica procuram a verdade para produzir novos conhecimentos. O entrevistado XSL invoca esta realidade enquanto pressuposto democrático nos seguintes termos:

“A autonomia sim é para trabalhar sobre os saberes e empurrar sempre a fronteira para além dos limites conhecidos, criar novos saberes. [...] O princípio democrático também, é um outro não há um princípio que concorre sozinho para a gestão da universidade há um conjunto de princípios e cada um deles oferece vantagens e, representa simultaneamente um limite na aplicação de outros princípios, portanto coexistem esses princípios” (p. 3).

Trata-se de uma abordagem que tem a ver com o fato de o funcionamento da universidade estar influenciado pelas motivações e interesse dos grupos hegemónicos, transformar os espaços de tomada de decisões de índole cognocrático em instâncias de orientação do funcionalismo público.

Saviani (1984; 56) lembra que “o saber deriva dessa relação dos homens com a natureza e dos homens entre si”. Inverter o rumo errático da universidade sugere não só a ministração das aulas ou o rigor administrativo, mas essencialmente, a produção de saberes através da transformação dos “objetos de pesquisa em algo relevante para a sociedade e adequar o ensino às necessidades da sociedade” (idem: 55). A universidade enquanto organização vocacionada para a produção de novos saberes induz aos membros a tomada de consciência sobre si e sobre o meio, como condições prévias para conceber os espaços decisoriais em oportunidades de troca de informações úteis, contrariamente à prestação de contas e *desfile* de categorias e cargos como referenciam os seguintes depoimentos:

“É preciso reconhecer que até certo ponto, as virtudes perderam-se porque...essas virtudes foram suplantadas mais uma vez por interesses de grupos ou individuais de A, B ou C e no entanto, não olhávamos tanto para as preocupações académicas, para objectivos académicos de melhorar a qualidade dos serviços e de melhorar a qualidade das aprendizagens, não olhávamos tanto a isso. Portanto, as pessoas participavam sim, mas com estratégias para conseguir-se um certo conforto em termos de autoridade” (XSL, p. 15).

Esta observação permite por um lado, compreender a interferência dos gestores de topo nas decisões que se tomam sobre a admissão e promoção na carreira docente (gráfico 19), e por outro, demonstrar a fonte de entendimento dos inquiridos sobre o ECD como instrumento de expressão do poder autoritativo com 48,5% de concordância (gráfico 17).

As astúcias referenciadas pelo entrevistado representam as estratégias de reprodução enformadas pelo *habitus* profissional dos docentes universitários que, por via do currículo oculto transbordam de forma inconsciente, e automaticamente para os formandos, essencialmente aos graduados pelos Institutos Superiores de Ciências da Educação. Os formandos a serem professores não deixam de acordo com a racionalidade formal-legal de sujeitarem-se igualmente a um Estatuto da Carreira Docente (decreto nº 3/08, de 4 de março), que influenciados pelos seus mestres reelaboram os mesmos mecanismos de sobrevivência na escola.

5.3. A observância dos critérios de ingresso e gradação na carreira docente

Apesar de administrativamente se admitir a introdução nas três variantes dos ECD implementados pela Universidade Pública de Angola (1980, 1989 e 1995), mudanças normativas tendencialmente significativas, o que se pode perceber das práticas dos membros é uma reminiscência reiterada. A antiguidade, a graduação/pós-graduação e a estabilidade constituem os marcos orientadores das bases de carreira e quiçá do profissionalismo docente. No entanto, a carreira docente, de acordo com Ramos (1996), deve consubstanciar o seguinte:

“Exigências decorrentes da natureza da actividade docente. Estas exigências traduzem-se na necessidade permanente de formação, no empenho em desenvolver uma prática pedagógica coerente em articulação com os princípios da LBSE e um conhecimento da realidade escolar; na avaliação do desempenho na perspectiva múltipla do relacionamento com os alunos, com a escola como comunidade educativa e com a comunidade em geral” (p. 173).

Esta caracterização parece ser pouco convergente com a identidade de títulos, da antiguidade e da estabilidade que reina na universidade que, apesar de invocar matérias de desenvolvimento profissional comuns com a função pública, o ECD da universidade devia sugerir-se a especificar os elementos da profissão docente, essencialmente a praticidade académico-científica. Em face das regras legisladas nos ECD, Ramos (1996) identifica duas hipóteses de modelos possíveis do ECD, nomeadamente: - (i) o modelo burocrático da carreira docente e (ii) o modelo do exercício da função docente.

As diferenças essenciais entre a perspetiva burocrática da carreira docente, e o exercício da função docente têm a ver com o seguinte: No primeiro caso há uma sujeição da atividade docente ao funcionalismo público, privilegiando assim a empregabilidade. No segundo caso, reflete-se o exercício autónomo da profissão docente, permitindo o desenvolvimento profissional dos docentes, já que o ECD apresenta-se mais como código de conduta profissional.

Uma interpretação do ECD legislado pelo Decreto nº 3/95, de 24 de março a partir da confrontação com as regras elencadas pela autora permitiu identificar a tendência do modelo de ECD que se implementa na Universidade Pública de Angola.

Quadro VIII – Compreensão do modelo do ECD face às regras invocadas no Decreto nº 3/95, de 24 de Março.

Regras do Modelo do Funcionalismo Público	Regras do Modelo do Profissionalismo Docente
<ul style="list-style-type: none"> - Categorias do corpo docente (artigo 2º); - Funções do corpo docente e auxiliar (do artigo 3º ao 9º); - Ingresso e acesso na carreira (do artigo 10º ao 18º); - Vinculação por regime de contratação e de prestação de Serviços (do artigo 19º ao 22º e artigo 25º); - Direitos e Deveres dos Docentes (do artigo 23º ao 24º); - Férias e Licenças (artigos 27º e 28º); - Estatuto remuneratório (artigo 26º invoca Decreto específico). 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação – Bacharel à Doutor (do artigo 11º ao 16º); - Mecanismo de superação: Bolsas de Estudo (artigo 29º); - Férias e Licenças (artigos 27º e 28º).

Fonte: Adaptado dos modelos de carreira no ECD concebidos por Ramos (1996: 173) no quadro 7.2.

Constata-se que das regras do modelo do funcionalismo público estão omissos no ECD, os mecanismos de desenvolvimento e captação de quadros, as regras de mobilidade no trabalho, o regime disciplinar, o limite de idade e a aposentação. Quanto às regras do modelo do profissionalismo docente estão ausentes, as condições de trabalho, o horário, a organização do processo, as regras sobre a interrupção de atividades e sobre o exercício ou não de outras funções educativas. Apesar de imaginar-se que os anos limites de permanência em cada categoria são aferidos numa sessão de avaliação de desempenho, este sistema não está expresso. Verifica-se então, que seja do ponto de vista do funcionalismo como do profissionalismo, o poder discricionário dos decisores é relevante, invocando tácita e expressamente as excecionalidades a semelhança dos seguintes argumentos em ata do Conselho Científico do Instituto CVBG, de 2 de abril de 2007:

“O departamento emitiu parecer favorável a candidatura do Sr. Taylor Toledo de nacionalidade HJ, licenciado em Educação, na especialidade de Matemática recomendado pela ANTEX-Angola e sugeriu ao candidato KH, Sr. Humberto Willem licenciado em Matemática, que futuramente serão solicitados os seus préstimos em função da licenciatura que possui [...] Quanto a candidata do departamento 5, a Sra. Elisabeth Mouche de nacionalidade KH, licenciada em sociologia, o parecer foi igualmente positivo, porém condicionado o seu concurso à abertura do curso de sociologia”. (p. 4).

A exigência do curso específico em educação seria a justificação plausível para aceitar a candidatura do Sr. Toledo e recusar a do Sr. Willem, sem invocar qualquer empresa que intermedeie a contratação de docentes ou respetivas nacionalidades. Eventualmente, a invocação de “parecer favorável” à candidatura da Sra. Mouche represente algum eufemismo, porquanto a reunião não definiu um horizonte temporal para a abertura deste curso. No entanto, como o ECD não é claro nesta matéria, o poder discricionário vinca, corporizando a universidade à imagem e semelhança dos decisores.

Enquanto modelo de decisão e de negociação para o ingresso e acesso na carreira, o ECD expressaria critérios úteis para “estimular o aperfeiçoamento de condutas individuais e institucionais, em função do código deontológico da profissão” (Ramos, 1996: 173). Quando a precisão de critérios nos normativos diminui, aumenta a intuição e, o código deontológico profissional será tendencialmente o resultado das condutas individuais prévias das gerações precedentes que vão caracterizar a instituição.

O discricionismo é a caracterização mais marcante da organização e administração universitária, como se pode ler da ata do conselho científico do Instituto de CVCB, de 05 de maio de 2009:

“Também foi referenciado o caso da Dra. Miller (KH nacionalidade), já visto no anterior Conselho Científico que poderá ser revisto, e, consequentemente admitida como professora convidada, tendo em conta a sua média (inferior a 13 valores). Na condição desta, encontra-se também o anterior que tem média de 12 valores” (p.7).

Existindo um ECD que veta a admissão de candidatos com média final de graduação inferior a 14 valores, o conselho científico neste caso, entende “fazer de contas”. Na mesma reunião e no ponto anterior, das dezoito candidaturas apresentadas para a docência, “16 tiveram pareceres favoráveis e serão levadas a próxima acta do Conselho Científico” (p. 6). As duas terão sido recusadas por pretensa média inferior da exigida por norma (como se pôde observar dos mapas constantes da ata). Porém, como um dos candidatos com a média inferior a 13 valores é funcionário da instituição, vaticinando-se uma

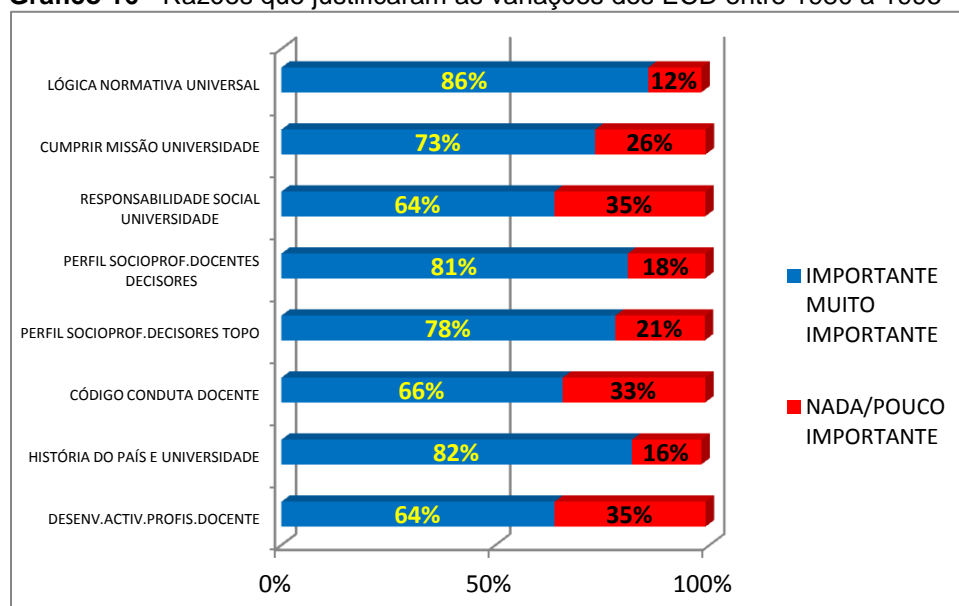
eventual condescendência *a posteriori* por parte da instituição, a reunião justificou observando em ata, a negação do outro candidato com média inferior, nos seguintes termos:

“A candidatura do Sr. Mandovi Kayak, foi rejeitada por este a ter condicionado apenas ao curso pós-laboral” (p. 6).

Tratou-se de um verdadeiro “*reino do faz-de-conta*” (Silva, 2004: 399), porque bastava a argumentação da norma. A revisão sistemática dos critérios de ingresso e de gradação na carreira docente não deixa de estar subsumida por lógicas e racionalidades de ordem praxeológica, das aspirações e voluntarismo dos atores precedentes.

Pretendendo-se compreender as eventuais razões que teriam levado as reformulações sucessivas dos ECD, os inquiridos geraram as seguintes percepções, que podem ser observadas no gráfico 10:

Gráfico 16 - Razões que justificaram as variações dos ECD entre 1980 a 1995



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

Cerca de 86% dos inquiridos entende que terá sido a universalização das práticas de revisão normativa que terá impulsionado as variações dos ECD, seguido da trajetória histórica do próprio país e da universidade com cerca de 82% das opiniões de concordância. O perfil socioprofissional dos docentes nos órgãos de decisão e dos gestores de topo figuram como justificações seguintes, com 81% e 78% de preferência, respetivamente. A responsabilidade

social da universidade e o desenvolvimento da atividade ocupacional do docente aparecem em última instância com 64% das opiniões.

A concepção do ECD como código de conduta profissional e como modelo de decisão para o cumprimento da missão da universidade surge nas posições intermédias 66% e 73% das opiniões. Este leque de justificações permite compreender a essência social dos normativos e responder de forma mais consistente sobre o porquê do hiato entre o desejado e o desejável e, entre o discurso ideológico e a realidade.

A natureza estática dos critérios de ingresso e de promoção dos docentes expressos nos normativos, não permite por si só apurar a sua relevância no cumprimento dos objetivos organizacionais, apesar de terem sido racionalmente definidos. O trabalho predispõe-se a desocultar as racionalidades das práticas dos atores no âmbito das decisões que tinham a ver com a implementação do ECD, através da convocação dos critérios que eram requeridos, quer seja para o ingresso, como para a gradação categorial dos docentes que, são portanto, os possíveis como se pode ler do seguinte depoimento:

“O Estatuto da Carreira Docente não mostra, não oferece pistas para soluções de muitos docentes, portanto não promove os melhores, não admite os melhores, admite qualquer, promove qualquer em função de critérios não claros. Tudo isso deixa a entender que guiamo-nos por outros interesses por outros critérios, que não os critérios que estão inseridos, ou que devem estar inseridos no Estatuto da Carreira Docente” (XSL, p.12).

Esta apreciação aparece de certa forma refletida no gráfico nº 16, em que transparece o mimetismo institucional combinado com a trajetória histórica do país e da universidade, e dos percursos socioprofissionais dos atores, como principais fontes de legitimidade decisional para a concepção das variantes dos ECD. O cumprimento da missão, a responsabilidade social da universidade e o reflexo do ECD como código de conduta dos docentes, aparecem como razões acessórias para justificar a sua revisão.

Apesar de as três variantes dos ECD invocarem combinadamente, as funções substanciais da universidade (ensino, investigação e extensão), a incidência das racionalidades dos decisores, de acordo com o gráfico 16, justificam de certa forma a ausência dos mecanismos de garantia da operacionalidade de tais funções. Os ECD não traduzem os parâmetros de

conduta⁷⁰ e nunca foram regulamentados, remetendo a sua implementação à criatividade e à iniciativa dos decisores, como se pode apreender dos depoimentos dos seguintes entrevistados:

“Muitos têm vontade de publicar mas não têm meios, nem têm nenhum mecanismo e, ... nem sequer existe eh,... diríamos mesmo, uma ... uma porta própria aberta de formas a que as pessoas possam dirigir-se para ... que tenha que publicar um artigo” (XCEB2, p. 9).

“Os professores passam pela universidade, ... passam pela universidade. Portanto, não vivem a academia, não estão sedentarizados, têm que estar lá sedentarizados. [...] Agora, se ele não está lá fisicamente, só passa! É por que na universidade não há nada para se ir buscar” (XSL, p. 11).

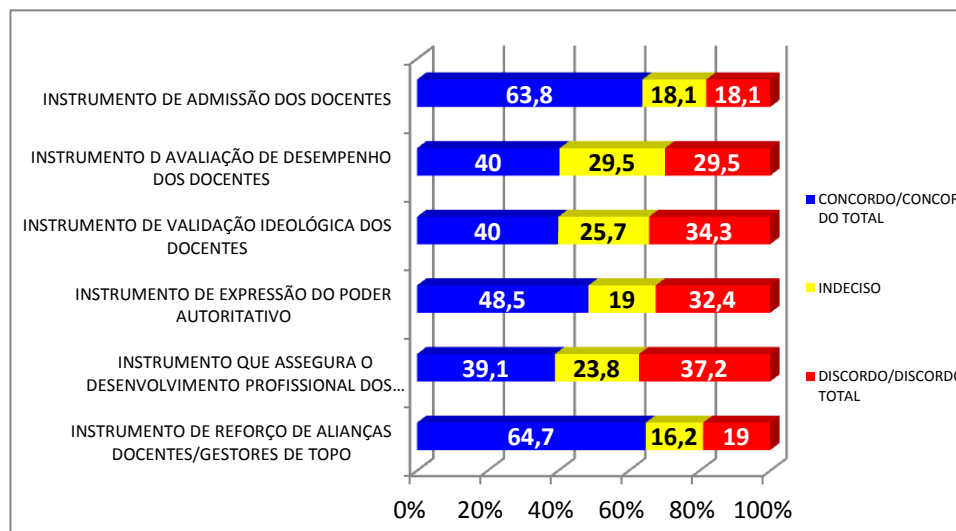
“A classificação do professor era uma classificação eh ... mais baixa, por que um licenciado não pode ser professor” (YDAL, p.2).

Estas observações podem ajudar a compreender que a invocação dos critérios legislados no ECD enquanto modelo de tomada de decisões vem sendo, eivada de ambiguidades e inconsistências. É pouco crível que a questão das publicações científicas esteja sujeita à vontade dos docentes e à generosidade da instituição, quando esta é uma característica substantiva da universidade. A não permanência do docente na instituição gera alguma insuficiência no desenvolvimento do seu *habitus* profissional. Esta situação sucede porque o normativo apresenta-se mais como um instrumento de reforço do funcionalismo público que de rigor ético e profissional dos docentes. Tal prova o desconhecimento sobre a existência de licenciados na categoria de professor, por parte de alguém doutorado, na categoria de professor e membro da assembleia geral, quando a situação é histórica e publicamente assumida pela própria universidade.

Durante a sua operacionalização, o ECD como instrumento que reflete a racionalidade legal burocrática tende a ser tomado de forma difusa, em termos de finalidade, como demonstra o gráfico 17.

⁷⁰ Tem sido sistemático, a reclamação da tutela (Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia) sobre a pouca dedicação dos docentes à vida da universidade, vinculando-se em várias universidades num mesmo ano académico. Esta prática é comumente designada por “turbo-docência” ou “professores turbo”, ou ainda “garimpo”. Fenómenos que entende-se estarem relacionados com a imprecisão sociológica e ainda normativa dos ECD.

Gráfico 17 – Significado do ECD para o funcionamento da universidade



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

Ao ECD é atribuído um conjunto de significados ancorados na perspetiva universalista dos normativos, e nos efeitos do seu uso em relação à existência e ao funcionamento da universidade. Há concordância significativa sobre a utilidade do ECD como instrumento de reforço das alianças entre os docentes e gestores de topo (64,7%). Trata-se de uma tendência de implantar uma unidade grupal hegemónica, como defende Bourdieu (1991):

“A unidade de um grupo dominante é conquistada por meio da divisão, no qual a unidade de um grupo é construída por meio do consenso quanto aos princípios de hierarquização e distinção entre indivíduos e outros grupos” (p. 221).

O normativo passou a representar, deste modo, um mecanismo de controlo do poder entre as hierarquias, tendo em conta a centralidade do mesmo no processo de admissão e gradação docente (com 63,8%), seguido da expressão do poder autoritativo, com 48,5% de concordância. Uma descrição que fundamenta as lógicas corporativistas e de alianças entre as hierarquias superiores e inferiores.

Quando se esperava que o normativo fosse capaz de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes, esta utilidade representou apenas 39,1% de concordância, justificada pela alta percentagem de indecisão dos inquiridos sobre o que tem vindo a representar o ECD (23,8%), e 37,2% de discordância. Enquanto instrumento de avaliação de desempenho dos docentes, cerca de 30% dos inquiridos posicionou-se indeciso, contra 40% de concordância e 29,5% de discordância. Quando interrogados sobre se o ECD

podia ser percecionado como instrumento de validação ideológica dos docentes, 25,7% dos inquiridos mostrou-se indeciso, face aos 40% de concordância e 34,3% de discordância.

O provimento de quadros juniores da universidade a posições seniores que haviam sido deixadas pelos portugueses que abandonaram o país devido à revolução (Despacho S/Nº/76, de 25 de outubro), representa a intromissão ideológica e administrativa mais clara por parte do Estado. Assim é que, no ECD concebido e legalizado pelo Decreto nº 31/80, o grau de licenciado era expressivo e o de mestre ficou ausente. Na generalidade há uma indicação veemente do tempo de trabalho, independentemente dos resultados produzidos, apesar de o conceito universalista assegurar obviamente o ensino, a investigação e a extensão como funções “catequéticas”, mas a centralidade esteve para o ensino.

O normativo elencava nomeadamente, as seguintes categorias: (i) Professor: Grau de Doutor e Cinco anos na categoria anterior, (ii) Professor Agregado: Grau de Doutor e, cinco anos na categoria anterior, (iii) Assistente graduado: Grau de licenciado e três anos na categoria anterior, (iv) Assistente: Grau de licenciado e um ano na categoria anterior e (v) Assistente estagiário: Grau de licenciado e um ano na categoria anterior. Estando os privilégios e o prestígio concentrados nas categorias mais altas, os atores organizacionais não se inibiram de acumular critérios para nelas se posicionarem, diferentemente da sua prestação real à universidade.

A variante seguinte do ECD ditada pelo Decreto nº 55/89, foi a que evocou pela primeira vez e de forma difusa o grau académico de mestrado para a categoria de assistente, quanto para as categorias superiores da carreira permanecia o grau de licenciatura. O grau de doutorado nesta variante ficou quase banido, já que, o tempo de serviço passou a contar desde a data em que o candidato teria concluído a licenciatura.

Sinteticamente, os critérios foram estruturados nos seguintes termos: (i) Professor titular com 10 anos de trabalho após a licenciatura e ter publicado trabalhos científicos e didáticos, (ii) Professor associado com 8 anos após a licenciatura e ter publicado trabalhos científicos e didáticos, (iii) Professor auxiliar com 5 anos após a licenciatura, (iv) Assistente com 1 ano após

licenciatura e possuir grau de mestre ou equivalente e (v) Assistente estagiário que esteja licenciado com média de 14 valores.

Apesar de definir tenuemente a investigação científica, esta variante aproxima-se mais a um mecanismo de acomodação das limitações dos atores pioneiros, aqueles que haviam feito parte do processo de reestruturação da universidade, ou os imediatamente a seguir. Tiveram a autoridade formal suficiente para conceber ou ao menos participar da concepção, “alojando” os seus interesses e motivações. Como se pode perceber que o professor titular seja licenciado (artigo 14º) e ao assistente ser-lhe exido o grau de mestre? (alínea b, artigo 17º) e como se justifica a enunciação do grau de doutor no regime excecional, quando no regime normal o normativo é mudo em relação a esse grau académico? O regime excecionalidade foi decretado nos seguintes termos:

“Excecionalmente, podem ser nomeados como Professores Titulares, Associado ou Auxiliar, após aprovação em concurso documental e provas públicas, os candidatos que, embora não possuam o grau científico de Doutor nem tenham desempenhado funções na categoria precedente, preencham os restantes requisitos de provimento estabelecidos para as respectivas categorias. (art.º 27º).

Tratou-se de uma exceção que vem legitimando a gradação administrativa dos docentes que, com o tempo, veio a diminuir a legitimidade académica dos atores universitários, por constituiu-se num valor cultural assimilável pelas gerações subsequentes.

A referência aos “restantes requisitos estabelecidos para as respectivas categorias”, não testa evidências de que os mesmos estejam relacionados com a investigação e publicação, atendendo o fosso que se verifica neste sentido ao nível da universidade. A gradação à categoria de professores continua em obediência ao tempo e aos graus académicos (elementos de socialização das novas gerações de universitários e dos próprios alunos) e como consequência, verifica-se um questionamento significativo do meio, sobre a legitimidade académica da universidade.

Trata-se da metáfora cultural na perspectiva “matricial ilimitada” (Brunel, 1990) integrando os artefatos simbólicos representados pelo ECD, que subsumido por múltiplas lógicas, levaram a definir difusamente os critérios de provimento. No entanto, o olhar e a interpretação dos agentes externos não se

inibiram de questionar, apesar da quase naturalização que os membros da universidade vêm assumindo face aos fatos e efeitos circunjacentes.

A necessidade de *afinar* os critérios de provimento docente em relação as persistentes críticas sobre a qualidade e a ideologia do ensino superior, aproveitando a consagração do país como Estado de direito e democrático, os atores decisoriais conceberam mais uma variante do ECD sustentada pelo Decreto nº 3/95, como se o legalismo pudesse superar os inconvenientes procedimentais. O normativo revelou-se algo progressista em relação às variantes anteriores, mas sujeito à mesma identidade gestinária, os descasos não foram totalmente superados mas transmutados em termos de ocorrência e da configuração, tendo em conta a impessoalidade das normas.

Esta variante elenca não só a variedade dos graus académicos possíveis para a carreira universitária, como também, a investigação científica, ainda que com alguma imprecisão quanto aos procedimentos de sua conformação estrutural e confirmação institucional.

Em síntese o normativo evoca: (i) Professor titular com o grau de doutor, 3 anos como associado e ter contribuído para o avanço do conhecimento científico na sua área; (ii) Professor associado que tenha o grau de mestre ou de doutor, 3 anos como auxiliar e ter contribuído para o avanço do conhecimento científico na sua área; (iii) Professor auxiliar com o grau de mestre ou doutor e ter mostrado capacidade de formação e de investigação perante o Conselho Científico da Instituição; (iv) Assistente aquele que tenha 1 ano como assistente estagiário e aprovado em provas públicas de aptidão pedagógica e científica; (v) Assistente estagiário com o grau de licenciado com média geral de 14 valores.

A exigência do tempo de permanência na categoria e a enunciação *gratuita* dos títulos académicos sem a articulação suficiente com um *curriculum vitae* relevante, geram vários questionamentos devido a desproporção entre o tempo de vinculação na universidade e a experiência real detida pelo docente, e entre os diplomas e as capacidades expressas do docente. Tal é, porventura, a consequência da exercitação voluntária da tática de veteranaria por parte de alguns docentes e a obtenção “ínvia” de títulos académicos por parte de outros. Na prática, os entrevistados a seguir mostram esta desconciliação:

“Eu posso, te apresentar um motorista que diz que tem vinte anos de experiência, mas vinte anos de experiência a conduzir o *candongueiro*!⁷¹ [...] são vinte anos de experiência que não dizem nada ainda, [...] é preciso qualificar esses anos de experiência porque se calhar ainda andamos a fazer mal as coisas durante vinte anos” (XSL, p. 19).

“Eu acho que há muita burocracia. [...] Exige-se a média de catorze, mas nem sempre quem tem a média catorze é o melhor! [...] Tenho visto alunos monitores as vezes, com média doze, que têm aquela, [...] dão aulas práticas e, nota-se que é melhor, explica melhor que o próprio regente que é associado ou titular, ou que é professor auxiliar. [...] Eu acho que as pessoas não podem ser medidas pela nota! Mas sim pela capacidade de transmissão de conhecimentos” (YDL, p. 2-3).

Os testemunhos e as evidências refletidas nesta parte indicam que, a observação religiosa dos critérios não é suficiente para garantir o alcance das metas organizacionais. Como a “familiaridade provoca a cegueira” (Nóvoa, 1995: 51), as práticas e experiências dos atores universitários são muitas vezes assumidas sem questionar, salvo por parte dos atores externos que, quando o fazem é de forma marcadamente subtil.

Ao entender-se que as oportunidades de avaliação de desempenho podiam ajudar a determinar a eficácia e a eficiência frequentemente pretendidas pela lógica racional-burocrática, os resultados expressos pelos gráficos 8, 9, 16, e 17 ajudam a inferir de acordo com Lima (2011) que,

“As mudanças em educação, sobretudo quando instituídas por via jurídico-normativa, e especialmente em contextos políticos e administrativos centralizados, são em boa parte referenciadas a textos de tipo injuntivo” (p. 166).

Tentando forçar práticas não aprendidas pelos atores, o melhor que podem fazer no plano de orientação, é nalguns casos, replicar a identidade corrente nas demais instituições do país, e noutros, convocar as lógicas universalistas para reivindicar particularidades inerentes à universidade.

A modificação do normativo pela lógica essencialmente universalista (gráfico 16), e a avaliação de desempenho acontecer eminentemente, por determinadas conveniências e quase sempre a pedido do gestor de topo (gráfico 8), a situação aponta para um sentido muito instrumental e utilitarista concedido à norma. Um contexto que justifica a formalidade administrativa concedida à avaliação de desempenho (gráfico 9) e à reduzida significação do

⁷¹ Táxi urbano ou rural com lotação formal que varia de 5 a 45 lugares, mas normalmente excedida. Circula em rotas definidas pelo motorista de acordo com o fluxo de passageiros. As suas paragens são aleatórias e dependem da existência de clientes ao longo da via, ou ainda para casos em que um passageiro entenda descer. Este movimento quase desordenado vem revelando-se na violação sistemática do código de estrada pelos seus motoristas – circulando em contramão, subindo passeios, ultrapassagens a direita, etc.

próprio ECD, para instrumento que garante a admissão e gradação na carreira docente (gráfico 17).

Apesar de não ter havido demissões sistemáticas dos docentes, a lógica de monólogos, retaliações e/ou condescendências peculiares do mundo doméstico pode ser apontada como a fonte de estruturação de mecanismos subtis nesta matéria, como confirmam os seguintes depoimentos:

“O que se passa é que se tu não concordas com eles, eles arranjam qualquer motivo para te dispensarem, e com tanta carência de emprego é melhor ficares quietinho, ao menos não se zangam contigo” (notas de campo, 15/02/2011).

“Demissão sim, mas foi [...] por abandono de lugar. [...] Já tivemos também um outro caso de um colega nosso que estava para ser demitido mas, como ele já estava cá há muito tempo, já trabalha connosco há muito tempo, tem família e tal, [...] a sua demissão seria devido [...] ao alcoolismo, excesso do alcoolismo, falta às aulas e enfim, má conduta. E nós achamos e aconselhamos o professor a ir para a junta médica, [...] a partir da junta médica estamos a tratar a sua que, ... da sua reforma. É uma forma de ajudar não é? ... porque senão após um processo disciplinar que havia razões para isso, seria, ... seria fatal e iríamos acelerar, ... pensamos nisso, ... iríamos acelerar a morte do colega, ... do colega” (XCELG p. 6-7).

“Nunca rescindimos contrato com nenhum docente, não, ...nunca eh...talvez se o docente quer rescindir o contrato, ou ele pede, agora se pelo lado do ISCED só se houver problema, ou com estudante, ou com o Departamento. O Departamento deu conta que ele não é um bom professor aí sim, nós podemos rescindir o contrato” (YHISA p. 4).

“Para a admissão do professor depende do Ministério do trabalho que dá as vagas. [...] O professor contratado depende do seu comportamento dentro da instituição, aqueles critérios - pontualidade, assiduidade, todos esses critérios. Se não cumprir com esses requisitos todo, a qualquer momento é rescindido o contrato. [...] É chamado no departamento por motivos X, X, X, professor já não estamos é...em condições para suportar o seu trabalho” (XCEC, p. 8).

Pelas relutâncias e descontinuidades nos discursos dos três casos demonstrativos pode-se inferir o seguinte: (i) no primeiro caso há uma quase assunção institucional da responsabilidade de demitir, condescendendo na forma em que se processa; (ii) no segundo exercita-se uma tática de declinação a jusante, isto é, culpabilização do demitido como as razões institucionais suficientes para demitir e (iii) no terceiro caso, há quase que uma desresponsabilização institucional sobre o processo, invocando instituições fora da universidade e uma declinação aos órgãos inferiores sobre uma matéria que é parte constituinte das atribuições da instituição.

Noutros casos, evoca-se um quadro ideal de procedimentos, como se as sociedades fossem tão lineares como as normas. As mesmas normas eventualmente insuficientes para o ingresso e a gradação dos docentes são

invocadas em relação às penalizações, como algo, pretensamente claro, de acordo com os seguintes entrevistados:

“Estamos a partir do pressuposto do Assistente Estagiário, que é recrutado uma única vez. O seu contrato é renovável uma única vez. Quer dizer que se este não se adaptar a realidade da universidade, imediatamente, não é renovado o seu contrato e aí está a sua rejeição, porque não mostrou evidências né? ...das suas competências. Imediatamente a desvinculação desse docente e daí a rejeição do docente na categoria de Assistente Estagiário” (XCEB2 p. 6).

“Tem de se elaborar um processo disciplinar em que, ... se não houver um processo disciplinar não se pode demitir, salvo, a pedido do docente, este ... isto é pacífico e aliás é privacidade do docente. [...] Existem critérios: primeiro uma admoestação verbal, depois uma censura registada e depois pode-se dar uma multa, uma despromoção, só... só posteriormente, se não se corrigir esse quadro é que se dá demissão. [...] Não é verdade que o Reitor ou o Decano chega aos recursos humanos para demitir” (XRULG p. 8).

Ambos refletem um artifício “samaritano” de evocar os processos de demissão, mas a *espada* é refletida no grau de subjetividade de algumas aferições, nomeadamente: (i) “se este não se adaptar a realidade da universidade”; (ii) “se não se corrigir”; (iii) não mostrou evidências, né? ... das suas competências; (iv) “se não houver um processo disciplinar não se pode demitir, salvo, a pedido do docente.”

O Decreto nº 3/95, que dita o ECD é “mudo” nesta matéria, não existe nenhum artigo a referir-se sobre a demissão. Tudo o que tem sido prática na universidade ancora-se no Decreto nº 33/91, de 29 de junho, normas de “procedimentos disciplinares” da função pública em geral. Os mecanismos de admissão e de progressão de um docente universitário são de certa forma diferentes dos da função pública em geral. Há uma *generalização fraca da norma* perante a heterogeneidade das variáveis organizacionais que refletem o clima organizacional e o *ego* do sujeito, pretendo demissionário. A prática tem vindo a remeter a prossecução desta parte, à preponderância dos atores decisoriais com todas as suas habilidades, liberdades, relações precedentes, intuições e sentidos.

Os atores organizacionais buscam formas e mecanismos de adequarem-se não só aos critérios estabelecidos pelo normativo (satisfazendo-os, contornando-os ou modificando-os) como também, de satisfazer as racionalidades dos decisores (fazendo alianças, evitando a indignação e a crítica ou fazer-de-conta). Na dimensão do impacto social da universidade começa a questionar-se sobre a relevância do ECD e dos critérios

constitutivos, por esta ser *a porta de entrada* à uma organização comprometida com a verdade, como meio para gerar o seu produto (conhecimento).

5.4. Os procedimentos de operacionalização do ECD

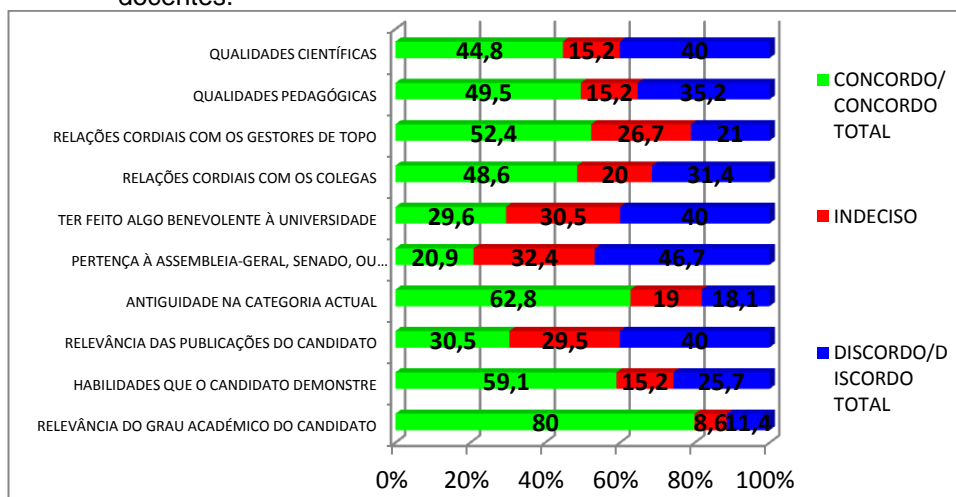
O estudo realizado pela Universidade do Porto (1996) à Universidade Agostinho Neto havia feito, entre outras observações/recomendações, as seguintes: “a universidade reflita sobre os seus objetivos, a sua organização, os seus quadros e, sobretudo, que altere substancialmente as suas práticas de funcionamento” (p. 97). O *corpus* empírico deste trabalho ajudou a compreender que, algumas das práticas de funcionamento da universidade estão reféns das regras jurídico-formais. A configuração dessas regras parece ser incapaz de gerar uma entidade social que reflita sem injunção externa, sobre os objetivos e a organização.

O ECD ao invocar com precisão em todas as suas variantes (1980,1989 e 1995), critérios estáticos como, o grau académico e o tempo de vinculação na universidade, estimula a centralidade administrativa. A enunciação ténue dos critérios dinâmicos como a produção científica e o percurso socioprofissional dos docentes, faz com que o funcionamento da universidade esteja sujeito a assimetrias de poder entre os docentes e os docentes/administradores, pois serão determinantes os docentes que detenham responsabilidades administrativas. Este quadro torna-se referência para os novos membros que passam a ser socializados nestes valores, crenças, símbolos e concepções organizacionais, essencialmente quando apresentam défices individuais de liberdade e de autonomia.

Quando questionados sobre os critérios invocados durante a apreciação das propostas de promoção de docentes (gráfico 18), 80% dos inquiridos indica o grau académico e 62,8% a antiguidade. A pertença aos órgãos de governação e de administração apesar de ser ínfima com cerca de 21% de concordância representa alguma preocupação para a organização e funcionamento da instituição, porque mesmo não constando na regra formal, percebe-se que, em determinadas circunstâncias decisórias este critério tem sido invocado.

Ao ler-se que 36,2% das opiniões dos inquiridos admite haver com frequência a influência dos gestores de topo neste tipo de decisões (gráfico 19), não é sem motivo que cerca de 32,4% dos inquiridos esteja indeciso nesta matéria. Este grau de indecisão prova a subtilidade com que este critério é invocado, e quando os efeitos são percebidos as suas fontes raramente são assumidas e os seus atores têm assim, a possibilidade de dissimular.

Gráfico 18 – Critérios invocados durante a apreciação das propostas de promoção dos docentes.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

Observado o gráfico 18, percebe-se uma notória fragmentação das opiniões em relação aos demais critérios, porém, verifica-se também, uma baixa concordância sobre as qualidades científica e pedagógica. O grau de concordância relativamente as publicações é ainda bastante ínfimo (30,5%) e o mesmo pode-se referenciar das qualidades pedagógicas e científicas, com apenas 49,5% e 44,8% de concordância, respetivamente. Esta imagem corresponde efetivamente, às observações externas que são feitas à universidade, da necessidade de refletir sobre os seus objetivos.

Compreende-se que as fontes das práticas que presidem o funcionamento da universidade, não residem unicamente na desconexão normativa, mas no voluntarismo dos atores que resguardam os seus interesses e motivos nas próprias estruturas formais da universidade – *fisiologismo universitário*. Esta caracterização permite compreender também, que apesar de a missão da universidade basear-se no seu compromisso social, oficial e formal como organização escolar, os condicionalismos ambientais e o voluntarismo dos atores podem acondicionar o alcance da missão. Daí que, a compreensão

da universidade exija, como à qualquer outra organização escolar, a desocultação da fonte de variação das perspectivas de análise sociológica das organizações.

A universidade expressa pelo seu conceito natural é estruturada por leis e decretos, e sujeita-se igualmente às opções da componente humana, porque “não existe uma boa resposta estrutural para além das decorrentes das pessoas e reciprocamente” (Peters & Waterman, 1995). Uma sobreposição exasperada de uma variável sobre a outra (normas e pessoas) gera anomalias nas organizações, e determinar as causas dos desequilíbrios torna-se uma preocupação das teorias organizacionais que tratam de desocultar tais lógicas e grandezas numa perspectiva interpretativa.

Peters & Waterman (idem) identificaram sete variáveis que consideram como vias inteligentes para estudar uma organização, nomeadamente:

“A estrutura, a estratégia, as pessoas, o estilo de gestão, os sistemas e procedimentos, os conceitos orientadores e os valores partilhados (como seja a cultura) e as forças e a perícia presentes ou esperadas.” (p. 34).

Esta perspectiva de pendor funcionalista dos autores, considera a estratégia e a estrutura como componentes fortes, ao passo que as demais variáveis concebem-nas como componentes mais flexíveis. No entanto, as culturas societais que compreendem de acordo com os autores, parte dos valores partilhados, quando confrontadas com a força da estrutura, recriam estratégias que a longo prazo tendem a definir sistemas configurados com o estilo e procedimentos das pessoas, reformulando consequentemente as próprias estruturas.

A reformulação da estrutura organizacional assenta não apenas nas normas prévias e nos fins pragmáticos oficiais, mas essencialmente na perícia dos atores organizacionais, de mostrarem as racionalidades e a essência de variação de um determinado aspeto da estrutura. Cada ator organizacional só alcança essa perícia como consequência do seu percurso socioprofissional, levando-o a integrar os grupos de interesses, que formal ou informalmente, se estruturam na organização. Estes grupos e categorias de atores podem ser determinantes para a prossecução da missão organizacional. Entretanto, o percurso reflete um conjunto de valores que podem facilitar ou condicionar a concretização dos fins organizacionais como aborda Hofstede (2003),

“O que distingue o desejável do desejado é a natureza das *normas* às quais se refere, ou seja, os padrões de valores em vigor num grupo ou categoria de pessoa. No caso do desejável, a norma é absoluta, de ordem ética. No caso do desejado, a norma é estatística, ela reflecte a escolha da maioria. O desejável prende-se mais com o ideológico, o desejado tende a relacionar-se mais com os fins pragmáticos. Interpretar os estudos sobre valores, negligenciando as diferenças entre o desejável e o desejado, pode conduzir a resultados paradoxais” (pp. 24-25).

Deste modo, os fins desejados pela instituição são tendencialmente condicionados pelos valores partilhados e transmitidos pelas gerações precedentes às subseqüentes, que os incorporam como valores desejáveis. Portanto, independentemente da qualificação dos resultados que estes padrões produzem não deixam de ser tomados como normas absolutas.

Será eventualmente, a necessidade de fazer vincar a norma, que o gestor de topo considera-se seu guardião legítimo que voluntária ou deterministicamente tende a influenciar as decisões de admissão de novos docentes, como ilustra o gráfico 19. É uma forma de evidenciar o seu poder perante os novos membros, que começam através desta interferência, a familiarizar-se com as demarcações hierárquicas da instituição e as assumir como uma norma organizacional absoluta.

As normas sociais segundo Posner e Rasmusen (1999) constituem aspetos tão ou mais complexos quanto as leis formais. São exploradas pelos atores que, ao as implementar, combinam-nas às sanções como forma de dar consistência às normas. A racionalidade limitada (Simon, 1997) ajuda a perceber que apesar do sentido ético de muitas normas sociais, outras podem refletir unicamente o oportunismo dos atores hegemónicos. Assim, para salvaguardar os aspetos éticos das normas, Demsetz (1995) alerta para o cuidado que se deve ter na introdução e incorporação das normas sociais, no sentido de precaver-se dos oportunismos dos atores.

A ausência de indagações relativamente às práticas da instituição, no tocante a influência dos gestores de topo no processo de admissão e até mesmo de promoção dos docentes, pode permitir que, por via do oportunismo os grupos hegemónicos consigam metamorfosear-se na instituição, podendo gerar o paradoxo quanto aos resultados e a imagem da instituição. Esta caracterização organizacional está intimamente relacionada, de acordo com Arrow (1974), ao fato de os conceitos de ética e moralidade serem consistentes

com os pressupostos do autointeresse e de comportamento maximizador neoclássico.

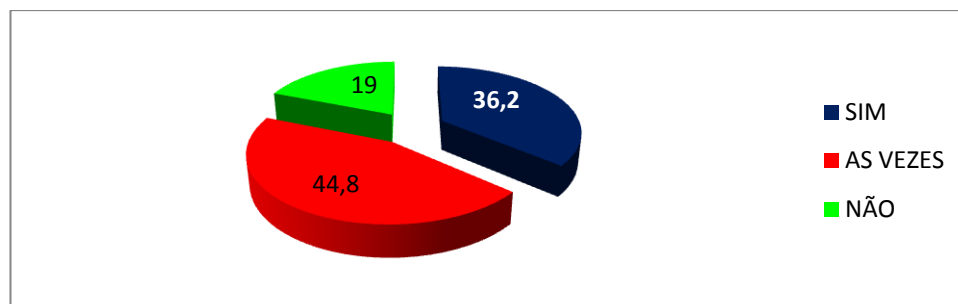
Deste modo, as práticas e os procedimentos dos membros subsumidos pelo autointeresse e pelo comportamento maximizador neoclássico, enquanto símbolos e expressão das culturas societais ancorados na estrutura, enformam a cultura organizacional da universidade. A desocultação deste fenómeno organizacional torna-se complexa quando se está perante resultados organizacionais enviesados como consequência de um processo de recriação da cultura organizacional. Normalmente é durante as oportunidades de avaliação que estes enviesamentos são constatados. Quando os avaliadores não dispõem de instrumentos competentes para diagnosticar a situação que estão a ajuizar, na circunstância de as *fontes* materiais destes fenómenos serem os próprios gestores de topo que encomendam a missão de avaliação, os seus resultados correm, igualmente, riscos sérios de reputação.

Inquiridos sobre se a influência dos gestores de topo tem sido determinante nas decisões de admissão de novos docentes, apenas 19% negou esta hipótese. Cerca de 44,8% invoca que esta prática, as vezes dá-se no interior da universidade, e já 36,2% assume como sendo prática frequente.

Apesar de as circunstâncias em que os gestores de topo intercedem no processo não serem objetivamente expressas, o fato de as relações cordiais com os mesmos, enquanto critério para a gradação profissional, representar mais de 52% de concordância (gráfico nº 18), pode-se aferir que a influência das hierarquias superiores visa acomodar e reforçar as alianças internas. Acresce-se a este fato, a regularidade das avaliações de desempenho representar apenas 28,6% de concordância, e 55,2% dos inquiridos admitir estas avaliações, como determinações do gestor de topo (gráfico 8).

A ampliação destes laços no interior da universidade, pode influenciar através das interconexões parentais e amigáveis de cada ator aliado, contribuir para reforçar e ampliar na mesma perspetiva, as alianças com o exterior.

Gráfico 19 – Influência dos gestores de topo no processo de admissão de docentes.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

A dimensão organizacional inerente à influência das hierarquias superiores no processo de admissão e promoção dos docentes pode ser igualmente compreendida com base nos seguintes depoimentos:

“Tu não vais excluir o filho do irmão do Governador para pôr coiso ... um, ... dum camponês normal para entrar” (XCEC, p. 6).

“Ele goza de imunidades, porque tem mesmo que passar porque ele já é Chefe de Departamento, querendo ou não ele tem mesmo que passar” (YHISA, p. 3).

“Para ser Chefe do Departamento [...] temos tido alguma dificuldade em relação a cumprir todos os critérios exigidos porque o que está legislado é que tenha que ser doutor, ou pelo menos o que tenha maior grau dentro do Departamento. [...] Mas muitas das vezes, vai-se mais para aquelas pessoas que se candidatam e dentro delas muitas das vezes não há nenhum doutor, ou o doutor do departamento não se quer candidatar” (XCEB, p.5).

“Para a questão que me coloca [fonte de informação que prove a produção científica do docente a promover], diria, ... muito valiosa se realmente, nós tivéssemos aqui o gabinete de investigação e pós-graduação, que acompanha a atividade de produção científica e académica dos docentes” (XCEL, p.4).

A escassez no ECD, de mecanismos de geração de informação relevante, visando validar as decisões, tende a ser suprida pela intercessão do “chefe” que, mesmo tendo chegado ao posto de forma imprecisa, goza de legitimidade para complementar a norma. Ou seja, detém formalmente o poder discricionário para assim agir e, fá-lo invocando comumente motivos de fora e de dentro da organização para legitimar as suas opções, eximindo as antinomias.

A qualidade dos resultados da instituição em contextos avaliativos posteriores, não será facilmente imputável à esta sucessão de acontecimentos. Torres (2004) considera que, do ponto de vista analítico,

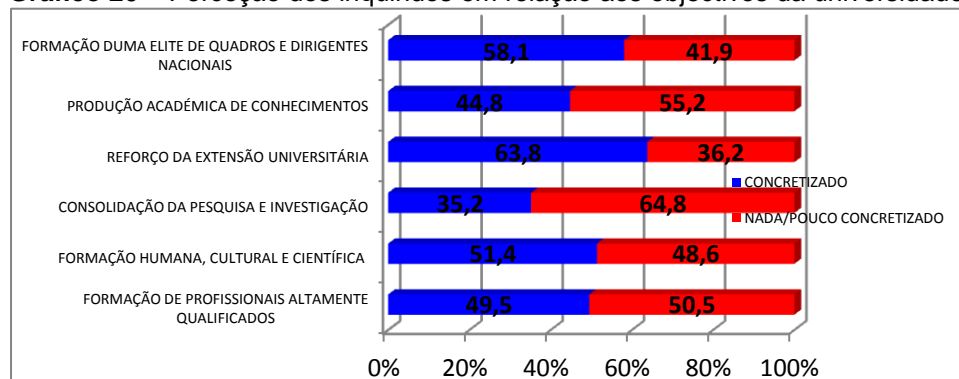
“A compreensão do processo de construção da cultura organizacional em contexto escolar exige um olhar que extravase a convencional argumentação teórica avançada em torno da tensão dentro-fora – seja para fundamentar a sua relação antinómica, seja para justificar a sua inter-relação dialéctica -, fazendo incidir a focagem sobre a relevância e a fecundidade dos dentro/interores coexistentes na organização escolar.” (p. 236).

Em termos de configuração estrutural, a partir do estatuto autonómico da universidade, os conselhos científicos das unidades orgânicas (faculdades e institutos) integrados por docentes com o grau mínimo de mestre discutem e decidem sobre as candidaturas. Parte-se hipoteticamente do pressuposto de que esta instância está integrada por docentes com legitimidade técnica e científica suficiente para evidenciar as funções originárias da universidade (ensino, investigação e extensão).

A prossecução destas funções exige alguma concretização em termos de objetivos a alcançar, os quais, para além de serem percecionados no meio circundante à universidade, são intencionalmente definidos nas instâncias decisórias da universidade e da tutela. O gráfico 20 demonstra a leitura dos inquiridos, sobre os objetivos com os quais a universidade está eventualmente comprometida.

Mesmo havendo um quase equilíbrio em termos de opiniões, a centralidade vai para a extensão universitária⁷² com 63,8%, seguido da formação duma elite de quadros e dirigentes nacionais e da formação humana, cultural e científica, com 58,1% e 51,4% respetivamente.

Gráfico 20 – Perceção dos inquiridos em relação aos objectivos da universidade.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

O objetivo de formar uma elite de quadros e dirigentes nacionais corresponde aos desígnios ideológicos originários das universidades revolucionárias em África, como “um instrumento de política antecipativa” (UNIPORTO, 1996: 64). Independentemente das capacidades e habilidades reais adquiridas pelos sujeitos, a frequência e término do ensino superior

⁷² O presente estudo invoca a ideia de extensão universitária como relação e comunicação entre a universidade e a comunidade (Filho, M., 1997), no entanto os inquiridos e de acordo com a compreensão comum da realidade angolana, entenderam extensão universitária como expansão territorial da universidade.

representa um código intransmissível para a promoção nas hierarquias do poder. Roberto de Almeida⁷³ (cf. Silva, 2004) referia o seguinte:

‘A tarefa mais importante da Universidade Angolana é a formação de quadros nacionais altamente qualificados, fiéis à causa da construção de uma Sociedade Nova. [...] Cabe à Universidade o papel de encabeçar a luta contra o subdesenvolvimento, marchando ao compasso da revolução’ (p. 171).

A fidelidade e o heroísmo invocados pelo político não são por si sós suficientes para construir uma nova sociedade, tão pouco para encabeçar o desenvolvimento nacional. A formação de quadros altamente qualificados sugere para além da “disciplina burocrática” e do “heroísmo individual” (Blau & Scott, 1962), a criatividade científica, que é até a esta parte escassa (35,2% de concordância – gráfico 20). Esta não impende às normas e às regras instituí-las, mas,

“Saber como uma organização pode seleccionar funcionários que possuem tais qualidades, estimular seu desenvolvimento entre seus funcionários, motivar e ajudar seus membros a aplicarem seus talentos relevantes na busca dos objectivos organizacionais.” (Blau & Scott, 1962: 72).

A crítica e a inquietação podem ser os pressupostos básicos para assegurar a procura da verdade, porém, são frequentemente incompatíveis com as lógicas duma fidelidade imensurável. Não é crível que os docentes precedentes, moldados pela conformidade racional-legal, pudessem formar quadros extraordinariamente criativos, tão-pouco admitiriam como seus pares, docentes cientificamente bem mais reputados. Pois,

“Não existe um ensino de qualidade estruturalmente organizado sem que estejam preenchidas uma série de condições. Uma delas é a existência de investigação científica, a que fizemos alusão. Atendendo a sua reduzida importância no momento actual, deve-se ser modesto, mas cuidadoso e eficaz, nas sugestões” (UNIPORTO, 199:392).

Portanto, se a produção académica é baixa (44,8%) e a consolidação da pesquisa e a investigação são ainda piores (35,2%), o alcance dos objetivos da universidade pode estar estruturalmente comprometido. A tendência é de limitar-se à massificação/popularização representada pela expansão universitária, independentemente do otimismo dos discursos ideológicos formais. Esperar que as habilidades e as capacidades dos atores (académicos e alunos) sejam impostas por legislação, equivale concetualizar a “extensão

⁷³ Na qualidade de Secretário do Comité Central para a Esfera ideológica do MPLA-PT discursava a 26 de Novembro de 1983, sobre a missão da Universidade Angolana.

como ‘remédio’” (Hennington, 2005: 257), visando garantir a qualidade universitária, quando essa é que podia suportar a extensão universitária.

A argumentação do entrevistado a seguir, permite perceber parte destas inconsistências estruturais ao referir que,

“Os nossos professores tendem mais para a parte do ensino do que investigação. Escreve-se pouco, publica-se pouco e este é um dos grandes problemas que nós temos tido” (XCEB2).

E por outra, a investigação científica é mitigada pela possível escassez de docentes, as próprias unidades orgânicas demitem-se de exigir a satisfação deste critério como evoca o seguinte entrevistado:

“Não é a faculdade que exige! [...] Se fossemos nós, ... nós estamos a precisar de muitos docentes. Se fosse a faculdade ... eu não ... eu seria capaz de ir ao conselho científico e no meio dos docentes dizer não! Tem de ser isso, assim, ... assim, ... assim, mas não é ... é o Tribunal de Contas que pede.” (YDIL,p.5).

O que pragmaticamente sucede é a naturalização da prática da não investigação, através da supressão tácita da crítica e da indignação nos fóruns decisoriais, começando efetivamente com a imprecisão da estrutura organizacional nesta matéria (ausência de procedimentos claros sobre a avaliação da investigação no âmbito da gradação na carreira) e com a incompreensão dos atores quanto à relação entre a investigação e a extensão. Deste modo, a operacionalização do critério “investigação” é com frequência fracassada e transposta pelo ensino, como a continuidade das responsabilidades do subsistema do ensino geral.

As normas apresentam-se insuficientes para fazerem-se valer perante as opções voluntaristas dos atores, que tendem a contorná-las ou ainda a retificá-las, para na visão dos mesmos, superar aquilo que consideram uma limitação. Durante as entrevistas, puderam mesmo qualificar a investigação e as publicações como sendo “critérios polémicos”, de acordo com os seguintes depoimentos:

“Eu acho que os critérios mais polémicos dizem respeito à questão relativa ao ... aos trabalhos científicos, artigos ou livros publicados pelos docentes.” (YULR, p. 1).

“Os maiores conflitos têm a ver com [...] publicações, ou seja, com a investigação científica porque aqui as pessoas investigam pouco mesmo.” (YHISA, p. 1).

“A produção científica e as aulas teórico-práticas [...] são um bocado duvidosas e ... têm provocado muitas vezes polémicas.” (XCELG, p.1).

Todo o otimismo focalizando a impossibilidade de a universidade não augurar-se a violar a confiança que a sociedade depositou nela é relativizado pelas práticas vivenciadas e verbalizadas. Há uma assunção expressamente utilitária dos critérios formais expressos no ECD, ou seja, são assumidos quando facilitam e escusá-los quando dificultam.

A dimensão holística dos componentes organizacionais enquanto “metáfora matricial limitada” (Brunel, 1990: 66), permite perceber que, a exclusão de um componente da estrutura, como consequência da praticidade organizacional, reduz a identidade da organização. Assim, a supressão ou demissão da investigação, pode reduzir significativamente a identidade científica da universidade, que é o seu *ethos*. Este contexto justifica as indagações quer sejam de *lato sensu*, de académicos e também de funcionalistas, as quais têm sido com alguma regularidade, uma espécie de contrapeso às lógicas corporativistas universitárias tendentes a naturalizar a *identidade de mais ensino e menos investigação*.

Diferentemente do ECD de 1989, que observava *revolucionariamente* o regimento excecional para promover ou admitir por conveniência alguns docentes, o presente ECD (1995) tem a primazia de no conselho científico sugerir-se intencionalmente quem “avança” e quem não, como demonstra a seguinte afirmação:

“Muita das vezes costuma a se afirmar que é melhor colocar nesta categoria alguém que ainda não ascendeu, mas que seja chefe de Departamento, para não ficar abaixo da categoria de alguém que é seu subordinado. Por ali tem acontecido” (XCEB).

A par dos critérios genuínos expressos no ECD no âmbito da sua operacionalização foi subtilmente recriado, ainda que não de forma geral, um outro critério que passou a vigorar que, tem a ver com o exercício de cargos administrativos na universidade. Independentemente de os normativos da universidade sujeitarem-se às lógicas da administração pública estatal nacional, neste caso, contrariam-na.

De acordo com a norma geral do país, enquanto o quadro encontrar-se a exercer cargos de chefia e/ou de direção congela a sua progressão na categoria profissional, a qual é retomada após ter terminado o seu mandato. O funcionário beneficia de progressão automática, na lógica de uma categoria por cada três anos permanecidos no cargo de chefia/direção. A não opção por esta

via está relacionada eventualmente com os mecanismos burocráticos nacionais de fazer valer em tempo útil esse direito civil e laboral. Na universidade é contornado como revelam os entrevistados seguintes:

“O próprio estatuto da universidade, ele dá essa primazia de que, ...o docente, o fato de ele não estar a auferir os salários no cargo – como director, como decano, o que não existe na nossa...na nossa tabela. Então ele está nesta altura, ...tem esse privilégio de candidatar-se e ser promovido na subida da sua própria categoria”(XCEB2, p. 7).

“Ele goza de imunidades, porque tem mesmo que passar porque ele já é Chefe de Departamento, querendo ou não, ele tem mesmo que passar! Agora, um professor normal espera” (YHISA, p. 3).

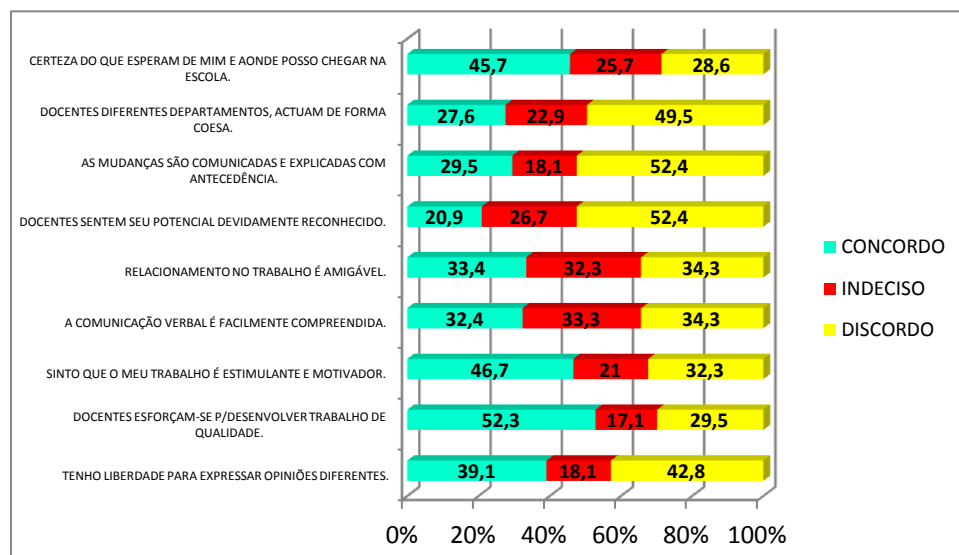
A par desta situação, a própria remuneração dos cargos de chefia comparada com a dos docentes impele a não congelação das categorias profissionais, como confirmam os seguintes depoimentos:

“Eu prefiro ganhar como docente universitário e não ganhando como Chefes de departamento. Como docente universitário logicamente eu...ganho mais, para além do prestígio ganho mais salarialmente do que como Chefe de Departamento” (XCEC, p. 5).

Para além de auferir um ordenado quase acima do legislado em relação ao cargo de direcção, o docente na categoria de assistente acumula mais um privilégio, o de poder beneficiar do cargo para ascender na categoria profissional. Cerca de 21% dos inquiridos admite que a pertença aos órgãos de administração tem sido invocada como critério de gradação (gráfico 18).

Atendendo que as posições nos órgãos de governação (assembleia e senado) são concorridas pelos docentes e baseadas representativamente, em convites das hierarquias superiores, na inerência de funções nos órgãos de gestão e na formalidade político-normativa (gráfico 1), recria uma participação formal, passiva, convergente e reservada nas instâncias de tomada de decisões. Tal constitui-se num mecanismo adotado pelos atores com vista a evitar correr riscos, como reflete o clima organizacional expresso no gráfico 21.

Gráfico 21 - Caracterização do ambiente e do clima organizacional.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

Os critérios definidos em todas as variantes do ECD vêm sendo, ampliados no quotidiano da universidade, o que só pode ser compreendido quando confrontado o normativo com as múltiplas imagens organizacionais da universidade refletidas no seu funcionamento.

Observa-se no gráfico 21 que, mesmo havendo uma elevada concordância relativamente ao esforço dos docentes no sentido de assegurarem a qualidade na prestação da universidade (52,3%), há um sentimento de que o seu potencial não é devidamente reconhecido (52,4%). Esta caracterização está relacionada com o fato de os atores perceberem que acontecem mudanças organizacionais sem que sejam comunicadas atempadamente (52,4%), acirrando deste modo a débil coesão na atuação dos membros de diferentes departamentos (49,5%). Isto porque, a dominação racional-burocrática “baseia-se na crença na legalidade dos regulamentos e dos títulos daqueles que os exercem” (Fleury, 2003: 83).

Apegados ao modelo decisional colegial, o grupo hegemónico decide e, movido pela “crença na vitalidade da ordem remete para a virtude da lei, como regra universal, impessoal e abstracta” (idem), para legitimar as decisões como sendo colegiais. No entanto, o clima como ilustra o gráfico 21, apresenta uma realidade bastante fragmentada em termos de relacionamento no trabalho e, da facilidade de compreensão da comunicação institucional.

É uma recriação que resulta do holicismo institucional face às regras e práticas do meio circundante e não apenas, um voluntarismo exclusivo dos

atores universitários, particularmente os docentes (na sala de aulas e na governação e gestão). Colin Turner (1988) ao defender a ideia de que,

“different members of the organization see different goals or give different priorities to the same goals, or are unable to define their goals to the point where they have any operational meaning” (pp. 79-80).

admite que diferentes membros de uma organização encarem diferentes metas organizacionais e, por sua vez, as mesmas metas possam ser vistas de diferentes formas pelos mesmos membros organizacionais. Há portanto, a impossibilidade de existir consensos entre os atores organizacionais relativamente às metas e às concepções para a sua materialização no interior da organização, apesar de terem sido essas, a razão primeira da existência da organização.

Durante a operacionalização do ECD percebe-se que os atores vêm adotando estratégias, sejam de incidência societal como também organizacional que, impelem a invocação de critérios definidos ou não no normativo. Como valores partilhados, essas estratégias vêm configurando a estrutura e o funcionamento da universidade, como se pode demonstrar no quadro sintético a seguir:

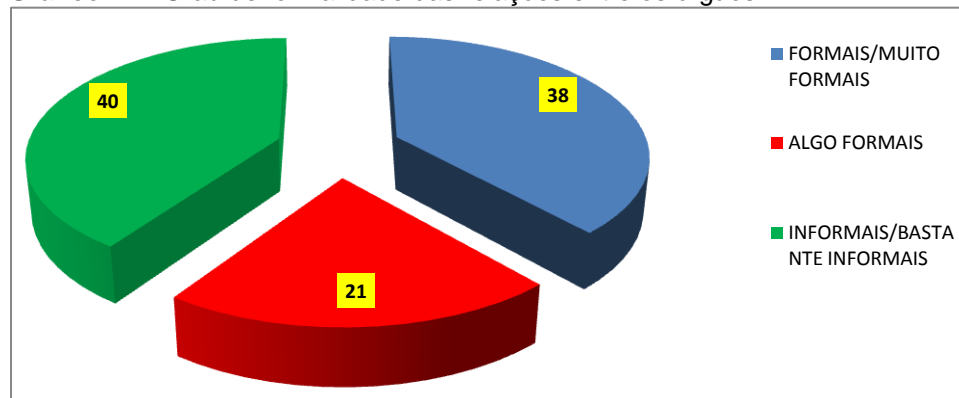
Quadro IX - As estratégias configurando a estrutura e o funcionamento da universidade.

Cultura(s)	Estratégia	Estrutura e Funcionamento
Organizacional	Centra-se nas metas pela lógica de confiança institucional e de discurso ideológico. Conformação da organização às regras de jogo do contexto.	Normativo decretado e publicado. “Silêncio” organizacional perante algumas práticas dos atores.
Sociais	Reconfigurar na operacionalização, as normas organizacionais, com vista à manutenção das categorias bem cotadas. Adequação das normas e procedimentos às limitações dos pioneiros, com vista à sua inclusão no sistema. Sujeição às novas práticas como mecanismos de aceitação do novo ente, na universidade e este concretizar o seu interesse.	Fóruns de decisão e de preparação das decisões.

A compatibilização das estratégias organizacionais num modelo político-participativo de administração da universidade torna as relações entre os docentes e os gestores de topo tensas, ou bastante tensas (gráfica 6). Razão porque, as opiniões dos participantes nos órgãos de decisão são tomadas representativamente com indiferença (gráfico 5), compreendendo-se assim, as

lógicas de adoção de estratégias societais de pendor conformista, mesmo existindo um quase equilíbrio no grau de formalidade das relações entre os órgãos (gráfico 22).

Gráfico 22 - Grau de formalidade das relações entre os órgãos.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

Enquanto as organizações ideais dependem maioritariamente da ação organizada, fixando os processos normativos como meios para concretizar os seus resultados, as organizações do tipo real centram-se em processos interativos como via para alcançar os resultados formais. Tendencialmente, as organizações interativas descartam-se dos mecanismos de controlo para estabelecer a conformidade e “adotam códigos de ética e certificação independentes, para aferir a sua credibilidade em relação à conduta ética voltada para aspectos sociais, ambientais e tecnológicos” (Zylbersztajn, 2002: 138).

As organizações ideais recorrem comumente à coerção como mecanismo tendente a buscar o consentimento e alcançar os resultados pretendidos porém, por um período curto. A certificação da coerência e da consistência neste tipo de organizações é aferida pelas lógicas de eficiência e de eficácia. Brunsson (2006) considera que,

“As teorias que realçam a coerência e a consistência apenas descrevem um aspecto importante das organizações, aspecto este que, isolado, não consegue explicar as partes vitais da atividade da organização. Se adoptarmos as teorias tradicionais veremos que é difícil compreender a razão pela qual as organizações exibem os atributos desintegrados e fragmentários” (p. 33).

Independentemente de existir uma cultura organizacional tendencialmente integradora, ancorada na racionalidade e lógicas da agenda oficial e formal da

universidade, centrada nas “metas organizacionais” (Etzioni, 1974: 105)⁷⁴, os atores universitários subsumidos nas suas identidades particulares, ao confrontarem-se com a estrutura formal da organização, geram dentro e fora dos fóruns de tomadas de decisões e de preparação das decisões, os mecanismos tendentes à sua acomodação e manutenção do *status*. A este respeito, John Locke (1789) considerava que, os homens se juntam em sociedades políticas e submetem-se a um governo com a finalidade principal de conservarem as suas propriedades.

A universidade apesar de estar sustentada por normas decretadas, com a sua transformação em *Estado autónomo* decorrente do modelo político-participativo de gestão, ancorado no Decreto nº 60/01, tem-se confrontado com as recriações estruturais veiculadas pelos atores que, não deixam de representar o reflexo das regras de jogo do contexto. Esta situação tendeu a fazer surgir o *silêncio organizacional* como mais uma estrutura de funcionamento da universidade perante algumas práticas dos atores. Depois de mais de trinta e cinco anos de existência de uma universidade nacional, contendo a todos os títulos, as categorias profissionais necessárias para o seu funcionamento, para as quais exigia-se do Estado um tratamento condigno, o depoimento a seguir pode ser algo surpreendente:

“Nem todas as faculdades tinham essa possibilidade de eleger os investigadores nacionais, a tempo integral porque, ... devido, aquela concepção de investigador, ... de investigador, ... nacional não é! que se estava ainda elaborando, portanto o centro de investigação, portanto, ... quem é investigador, quem não é investigador, portanto, ... estas coisas todas estavam em elaboração.” (XAU, pp. 1-2).

Não existindo investigadores, era impensável a adoção de “estruturas matriciais”, aquelas focalizadas à gestão de projetos e competências para a inovação – “autoridade-atividade” (Janger, 1979), caracterizadas pela combinação da departamentalização com a funcionalidade e processos, independentemente do espaço geográfico. A centralidade é exclusivamente para as estruturas hierarquizadas e de controlo (*top-down*). No entanto, ainda assim, avançou-se para um contexto de multiplicação das universidades que implicam sequencialmente, a multiplicação de faculdades, quando uma universidade já era detentora de faculdades sem investigadores.

⁷⁴ “Como estado de coisas que a organização está tentando realizar” Ou de acordo com Parsons (1937), é a imagem de um estado futuro que pode ou não ser criado.

O exercício prático da autonomia estava de alguma forma condicionado, não só devido à regra do *silêncio organizacional*, como também, à insuficiência da liberdade prévia⁷⁵ dos atores universitários no nível da gestão, que para virem-se legitimados centravam-se no discurso ideológico. Na sua abordagem sobre o “Discurso Competente”, Marilena Chaui (2007) chama a atenção para o seguinte:

“O discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser [...] obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante” (p. 15).

Deste modo, a indignação social interna passou a ser, uma impossibilidade ontológica na universidade, i.e., não existiam liminarmente as condições para tal acontecer. Um contexto que pode aportar algumas virtudes de realidades organizacionais diferentes da universidade. Tavares (2000), entendem que a administração universitária,

“não deverá ser mais um *slogan* vazio entre tantos outros que povoam o discurso dos educadores, dos políticos e dos gestores das mais diversas organizações e em consequência, da informação e da comunicação social. Seria mais uma perda de tempo. Pelo contrário, pedagogia universitária deverá ser exigente, inovadora e se possível, mexer com os alunos, os professores, os currículos e as instituições, tentando sobretudo introduzir uma nova cultura nos seus principais agentes e actores.” (p. 9).

Qualquer que seja a definição de estratégias (societais ou organizacionais) não deixa de representar formas diversas de reação às normas e estruturas estandardizadas, com vista a ajustar no “plano da ação”, as formas sociais de concretização da missão. Tal é consequência lógica do hiato intelectual entre o legislador e o recriador dos mecanismos de execução das normas executivas que se traduzem em tarefas e procedimentos.

Se “a ideia de uma produção normativa [...] unilateralmente, sujeita os administrados a constrangimentos” (Lima, 1998: 173), também não é menos verdade, que as normas e procedimentos complementares produzidos pelos administrados tenham imposto limitações às funções substanciais da universidade e às metas oficiais do ensino superior.

Portanto, não foi com a gestão corporativista, nem com a participativa e, obviamente não o será com a gerencialista que acabará, ou ao menos que,

⁷⁵ Se no passado o sujeito terá recorrido a mecanismos ínvios para fazer prevalecer a sua posição social, está pretensamente a coarctar a sua liberdade. ” (Ouchi, 1986: 67) defende que, “[...] a liberdade individual existe somente quando as pessoas subordinam de boa vontade seus interesses próprios ao interesse social”.

reduzirá a produção de normativos que imponham limites à administração e aos órgãos.

A prática vem revelando que não há uma suposta imagem de autonomia e descentralização geradoras de *anjos* e/ou uma centralização multiplicadora de *demónios*. Os atores exploram as zonas de incertezas e fazem delas, uma oportunidade de expressão das suas identidades, ou ainda, transformam as instâncias decisórias a que fazem parte, “num mecanismo oportuno de criação de feudalidades [...] de discriminação ou de exteriorização de alguns atores das fronteiras escolares” (Estêvão, 2003: 87).

No quotidiano, a operacionalização do ECD vai obrigar aos novos docentes a recriarem mecanismos de sobrevivência às barreiras burocráticas, muitas das quais intencionalmente impostas pelos grupos hegemónicos e já assimiladas pelas gerações precedentes. Em circunstâncias de promoção, os docentes/administradores auguram-se a reservar para si, as categorias de topo, essencialmente quando utopicamente setem ter satisfeito os critérios estáticos previstos no ECD (tempo e grau). A partir de 2009 esta situação começou a ser contraposta pelo *Terceiro Ator*, como testemunham os seguintes depoimentos:

“Vendo a pasta aí ao lado está cheia de processos devolvidos pelo Tribunal de Contas porque aquilo que é tomado como decisão a partir da pós-graduação, fere as próprias leis, aquilo que está estipulado no manual de procedimentos dos Recursos Humanos, ou da administração pública” (XCEB2).

A consequência imediata deste fato vem sendo a não ocupação das vagas atribuídas pelo MAPESS às unidades orgânicas da universidade, quando o candidato proposto e integrante do grupo hegemónico não satisfaz os critérios dinâmicos (investigação e publicação). E porque, como considera Silva (2004):

“Era pouco provável que estes docentes promovidos por tempo de serviço, não tendo dado provas de competência investigativa, pudessem, vir a adquirir legitimidade para dirigir, coordenar ou avaliar projectos de investigação especialmente com a participação de parceiros externos”: (p. 190).

A investigação como a fonte de desnaturalização dos fenómenos (sociais e naturais) requer destes atores a conquista de liberdade e autonomia científicas suficientes, para “desenvolver a pedagogia da autonomia” (Barroso, 1996) na universidade. Esta pode ser a premissa para reforçar o poder cognocrático requerido aos atores universitários, durante o diálogo e

articulação interinstitucional, essencialmente, no tocante à preservação e aumento do “papel regulador do Estado” (idem).

Tal só pode ser possível, se os atores eleitos e/ou nomeados para a administração e governação da universidade, se coíberem de recorrer frequentemente a estratégias e métodos tendentes a *barrar* as capacidades não circunscritas no seu seio, por eventualmente se revelarem em potenciais ameaças.

A aproximação dos grupos hegemónicos da universidade às instâncias do poder central e local do Estado é institucionalmente desejada quando não consistir em estratégias de reforço dos mecanismos de *feudalidade universitária*. Sucede porém, que na expectativa de aumentar a capacidade instalada da universidade, os governos provinciais intercedem na melhoria e ampliação das condições infraestruturais da universidade, resultando inesperadamente na *pulverização* do seu poder sobre esta instituição. Sobre a qual, ganham legitimidade para impor e/ou condicionar as decisões de racionalidade técnica.

As Linhas Mestras (2005: 9) expressas em resolução nº 4/07, analisaram a prominência destas práticas receando a banalização do ensino superior, apesar de “fazer valer o prestígio da governação local, o amor à ‘terra mãe’ e evidentemente em responder à pressão da população local”. Na sequência, o Ministério do Ensino Superior enquanto proponente da resolução, aplaude a este tipo de intervenções dos governadores provinciais como se pode confirmar, a título de exemplo, do discurso da Ministra a 4 março de 2011:

“Constatamos com agrado que o ensino superior e a investigação científica, nesta Província são realidades objectivas e com subsídios e apoios multiformes do Governo local. Assim, gostaríamos de manifestar os nossos agradecimentos sinceros ao Excelentíssimo Senhor Governador da Província da Huíla, por tudo o que tem vindo a fazer em prol do desenvolvimento do ensino superior, particularmente pela cedência da área de 351 hectares para a construção da cidade Universitária.” (p. 3-4).

Trata-se evidentemente de uma faceta das *desconexões institucionais* que sob o pretexto de cortesia, de desconhecimento, ou de esquecimento, experimenta-se uma antinomia às decisões precedentes sobre uma mesma matéria. Se os governos provinciais, ainda que não intencionalmente encontram naquelas ações de comparticipação, a oportunidade de controlar a universidade no sentido de *alojarem* as suas opções e interesses, a Ministra

expressa uma gratidão que a longo prazo poderá condicionar o Ministério naquelas decisões que visem fazer vincar as lógicas de funcionamento do ensino superior.

Durante a prática de operacionalização do ECD tem ocorrido alguns favorecimentos do tipo *recompensa* aos candidatos que sejam próximos dos governadores provinciais ou ministros, como reflete o seguinte entrevistado:

“Primeiro vamos partir onde trabalha, se trabalha num sítio [...] o grau de parentesco, isto tudo joga, donde saiu, quem é ele, [...] para além de outros critérios que estão evocados no documento oficial para a avaliação da entrada do funcionário. Isso é lógico [...] a própria sociedade, o movimento de pessoal envolvido é que dá a entender que este é assim, [...] tu não vais excluir o filho do irmão do Governador para pôr um dum camponês. [...] Isso é a prática em todos os Ministérios” (XCEC, p. 6).

Há uma incidência clara da corporização das formas de pensamento que são de acordo com Ouchi (1986)⁷⁶, os reflexos da tradição nacional ou local representada pelas organizações do tipo A, J, X e Z. Estas formas organizacionais das sociedades permitirm também, percecionam a identidade e o poder na universidade.

Deste modo, as decisões sobre a abertura de vagas para docentes da universidade podem significar uma necessidade efetiva, como também, uma oportunidade de emprego para os integrantes dos grupos estratégicos locais e nacionais. O entrevistado seguinte enfatiza claramente este pressuposto:

“Podem ser poucos, mas temos que ter esses e, não fazer com que o Estatuto da Carreira Docente seja uma porta para que o cidadão... o mais vulgar dos cidadãos entre, não pode [...] eu penso que a maneira como nós fazemos a extensão do ensino superior, o desenvolvimento do ensino superior, baseados numa concepção errada do princípio de autonomia, só nos pode conduzir a erros e, conduzir-nos à formação de produtos que não sejam de qualidade, e representa uma porta de entrada...para a entrada de vulgares, para todos os vulgares.” (XSL, pp. 6-7).

O testemunho faz uma caracterização subtil da realidade, cujas consequências são múltiplas e sociologicamente imprevisíveis, se confrontadas com a ausência de objetivos precisos para a universidade, a fraca reflexão sobre a sua organização e seus quadros e às práticas de funcionamento pouco condizentes com a natureza da instituição (UNIPORTO, 1996).

Algun paradoxo prende-se com o fato de que determinados gestores dos recursos humanos, não só por não fazerem parte dos conselhos científicos, mas mesmo na qualidade de representantes da *agência de expediente*, não

⁷⁶ O autor desenvolveu em sua obra *Teoria Z* rótulos, tipificando as organizações, como base para a distinção entre a Teoria X e a Teoria Y de administração de Douglas McGregor.

poderem explicitar os documentos constituintes dos dossiês de promoção que provam a efetivação de alguns critérios invocados pelo ECD. Um exemplo claro tem a ver com o critério sobre a “ministração de aulas teóricas e práticas”, como confirmam os seguintes depoimentos:

”Eu acho que aqui na Faculdade talvez não funciona tanto, [...] normalmente é dada aos monitores...monitores ou assistentes estagiários. [...] Não tenho assim, um acompanhamento do conselho pedagógico ou da secretaria pedagógica, que fazem avaliação do desempenho dos docentes” “Não me lembro ter visto um trabalho assim de direcção ou do conselho científico fazer uma avaliação dos docentes, porque nunca me chegou aqui nenhum documento...a dizer que o professor X foi avaliado, não sei o que, ...porque tem que constar no processo individual” (YDIL, p.5 e7).

“Hum...nós os recursos humanos, nesta área nós somos quase vagos, porque nós não decidimos absolutamente nada! No conselho científico e pedagógico o DRH não participa...o DRH não, ... só recebem tudo o que esses conselhos produzirem. Não, não, o DRH não participa das sessões do conselho científico” (YNGL, pp. 3-5).

Não havendo uma uniformidade e regularidade na estrutura e gestão dos recursos humanos, cada unidade orgânica recria as suas próprias práticas fundadas em lógicas internas particulares, para as quais, o *habitus* dos decisores de cada unidade pode ser relevante.

6.3. O *Habitus* profissional

Ao argumentar a partir das teorizações de Martin (2001) que, a par da dimensão formal, as regras e interações informais constituem o centro dos estudos sobre a cultura organizacional, assume-se que as práticas experienciadas e as opiniões dos atores são os pressupostos básicos desta dimensão organizacional.

A interpretação feita da cultura organizacional, leva a apreender que, esta é tendencialmente recriadora e desenvolvedora do *habitus* profissional dos atores universitários (docentes, alunos e trabalhadores administrativos), já que de acordo com Bourdieu (1994),

“Os *habitus* são os princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...] suas maneira de praticá-los, as opiniões políticas [...] e sua maneira de exprimi-las [...] são também esquemas classificatórios, os princípios de hierarquização, os princípios de visão e divisão, os gostos diferentes.” (p. 23).

As atitudes dos atores universitários vêm sendo, uma forma de expressão do seu *habitus* desenvolvido durante a interação no interior e fora da universidade. É um mecanismo tendente a satisfazer os interesses, objetivos e motivações dos atores nas sociedades em que estão inseridos, recriando deste

modo, a identidade cultural dos mesmos. As lógicas dessas manifestações refletem de acordo com o modelo de Littwin & Stringer (1968) os seguintes fatores: (i) a responsabilidade, expressando o sentimento da autonomia para decidir; (ii) o desafio, como propriedade inerente ao risco; (iii) a recompensa, refletindo o incentivo; (iv) o relacionamento, enquanto sentimento de boa camaradagem; (v) a cooperação como forma de percepção da ajuda mútua e (vi) a identidade, refletindo o sentimento de fazer parte de uma organização. Estes fatores podem representar algum conforto individual e são a fonte natural do *status* dos membros de uma determinada sociedade ou organização.

A cultura organizacional enquanto variável independente e externa, ao sedimentar-se no cotidiano das organizações através do cruzamento das culturas societais com os ideários organizacionais, gera uma pretensa simbiose que intercede como metáfora política, refletindo compreensões, interesses, motivos e conflitos. Segundo Morgan (1996), o grau de consciência que os membros da organização assumem sobre o significado simbólico dos normativos, possibilita a manutenção das culturas societais, como mecanismo de autodefesa:

“A maior parte das pessoas que trabalha numa organização admite, na privacidade, que estão cercadas por formas de ‘arranjos’, através dos quais diferentes pessoas tentam ir ao encontro de interesses particulares.” (ibidem: 146).

Enquanto conjunto de práticas reiteradas, como forma de socialização organizacional, permite aos atores ancorados nos seus *habitus* profissionais, definido por Bourdieu (1983: 65), como “sistema de disposições duráveis e transponíveis” que integram as experiências passadas, funcionarem “a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” que, fazem perdurar a organização.

Quando o *habitus* é percecionado como “características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unitário i.e. um conjunto unitário de pessoas, de bens, de práticas” (idem: 23), as culturas societais constituem-se em fonte plausível para (re)criação da cultura organizacional. Perante uma regra formal, os membros duma determinada organização têm um potencial criativo, de formatar a sua interação com base nesta regra, convencionando fórmulas alternativas para o quotidiano. Há vários pressupostos assinaláveis e que geram a visão holística do contexto cultural e,

não raras as vezes, como defendem os neoinstitucionalistas, que a organização assume papéis para os quais não foi concebida.

Observando o comportamento e a reação dos atores perante a estrutura e o funcionamento da organização de que fazem parte, percebe-se que o conjunto (a estrutura e o funcionamento da organização) é diversamente interpretado por cada membro. Esta tendência permite aferir a perspectiva cultural fragmentadora. Martin (1992: 155) considera que, quando as diferenças começam a ser reconhecidas, dentro das categorias ou grupos organizacionais, os limites entre as subculturas tornam-se difusos, permeáveis e fluídos, porque de acordo com a autora, trata-se de limites subjetivamente interpretados e socialmente construídos.

Esta fase, de acordo com Silva (2002) indicia para as organizações a necessidade de mudança dos modos de interpretação e intervenção já que, vivencia-se um clima organizacional em que as visões de mundo em conflito implicam inovação e por tal, o contexto vai sugerir à organização, a mudança de época. Ou seja, definir para a organização, um marco filosófico que permite criar “nova coerência e nova correspondência institucionais”⁷⁷ com o envolvimento de todos os membros. É uma prática da corrente gestonária designada por planejamento estratégico.

Atendendo que uma adoção instrumental deste mecanismo de gestão termina frequentemente com a elaboração de documentos (planos, normas e regulamentos), sem que suceda uma apropriação prévia por parte dos atores organizacionais, das lógicas sobre a interdependência das dimensões que vão orientar os esforços de interpretação e de intervenção da organização, os MAIPP incorporam previamente no planejamento estratégico, o pensamento estratégico. Processo através do qual, os membros experimentam uma aprendizagem organizacional *a priori*, tomando consciência sobre a necessidade de mudar, sobre o que vai mudar e como vai mudar, visando aproximar o *habitus* à essência e missão da organização.

O *habitus* não muda com os normativos, mas com a interação, o que ajuda a compreender que, a iniciativa de inovar é interativa, que apesar de

⁷⁷ A Rede Novo Paradigma (Silva, 2002) no âmbito da associação entre os critérios de eficiência e relevância define a Coerência como a consistência interna da organização, ou seja, o potencial de aproximar a filosofia, estrutura e funcionamento da organização às práticas quotidianas da organização. Enquanto a Correspondência ou consistência externa, vai representar a acção e os resultados da organização sobre o contexto.

poder refletir dissensos organizacionais na sua dimensão experiencial, constitui uma modalidade de aprendizagem. Barley (1983) considera que,

“As organizações são uma linguagem da comunidade socialmente partilhada e sistema de significados construídos que permite aos membros darem sentido ao seu ambiente imediato e talvez não tão imediato” (p. 393).

Os padrões e os conflitos refletidos na perspectiva fragmentadora induzem a interdependência entre, os atores e a estrutura organizacional. De forma pragmática a organização é vista como tolerante e permeável aos dissensos e consensos simultaneamente. Quando as normas e os processos constituem barreiras para satisfazer os fatores de conforto e *status*, os atores recriam formas de contornar, como ilustra o quadro X e as observações dos seguintes entrevistados:

“Que não fosse exigida a média de catorze, mas que tivesse um seminário [...] O Estatuto, ... mesmo da Carreira Docente, que está um pouco...pouco fechado demais (risos) ... na exigência de transição de categoria dos docentes, que tem prejudicado muitos e tem facilitado outros” (YDIL, p. 3 e 6).

“Eu olho com muito desagrado quando se diz por exemplo que ah... não, ... o estatuto actual estabelece essa exigência mas tem que se diminuir um bocado, para permitir que muita gente entre e tal!” (XSL, p. 6).

“Alguns lá da casa, andam a espera de uma oportunidade daquelas do reconhecimento administrativo de graus académicos para avançar. Não estão nem preocupados nem interessados em ir mais para uma escola estudar”. (notas de campo 08/06/09).

De fato algumas adaptações têm vindo a acontecer, durante as quais exercitam-se práticas cujos efeitos, para além de condicionarem a própria qualidade do ensino, geram igualmente, desarticulações e inconsistências de fórum estrutural, como revelam os seguintes depoimentos de XSL:

“Muitas vezes nos questionamos se de fato, ...muitos... muitas situações que se passam, são próprias de um ambiente académico? O gestor acha também que sim, se ele não abrir cursos, não fizer entrar pessoas por decisão própria e tal, acha que então...não sou universidade, sou ensino primário, então estão a me limitar e tal...vai para aí!” (p.4). “ [...] Esses interesses também permitiram desvirtuar, ... desvirtuar as melhores facetas da regulação que existia, mas também desvirtuar a missão da própria instituição do ensino superior.” (p.11). “ [...] Prevaleceu também nesses órgãos e criou um perfil tal do docente universitário, um pouco...orgulhoso, fechado entre si, vaidoso, pensando que detém todo o saber. Portanto, só nos falta estampar o título de doutor em cada testa.” (p. 16).

Pode-se perceber que, há um distanciamento entre o *habitus* desenvolvido no seio da comunidade universitária, e a expectativa social face à universidade, devido às táticas dos atores para o acesso ao conforto. É evidente que, como invoca Perrenoud (2002: 27) “não basta ser *afastado* para

ser formador ou ser reconhecido como formador”, senão que tenha um percurso socioprofissional relevante para empenhar-se na missão de transformar e/ou influenciar mentalidades para a cidadania. Não é sem evidências que, os conhecimentos periciais representando a centralidade da “dominação de tipo racional-legal” vêm sendo tomados como mecanismo da homogeneização ancorado no determinismo do conhecimento “científico-racional” (Lima, 2011).

Na expectativa de evidenciar o percurso socioprofissional como relevante no desenvolvimento do *habitus* dos formandos, convoca-se Perrenoud (2002) que, elenca diferentes origens dos formadores que, são de alguma forma comparáveis com a realidade em estudo, nomeadamente:

(i) “alguns vindos do mundo universitário, dedicam à formação de professores apenas algumas horas que complementam o seu posto principal; (ii) alguns são antes de tudo professores de escola, de colégio ou de liceu e participam apenas em tempo parcial das acções de formação; (iii) outros são ‘formadores de campo’ e vêm à ‘casa materna’ apenas esporadicamente, quase como ‘convidados’ dos formadores permanentes e (iv) Outros, finalmente, embora tenham-se tornado formadores em tempo integral e residam agora na ‘casa da formação’, ainda vão buscar sua identidade e sua legitimidade em seu passado de professor de escola, de colégio ou de liceu” (p. 11).

Eventualmente, não serão os oriundos do mundo universitário (graduados e pós graduados com passagem intermitente pela academia), que serão os portadores de um *habitus* profissional requerido, apesar de serem hipoteticamente detentores de perícia “científico-racional”. A não se dedicarem à universidade e estarem permanentemente vinculados às instituições com práticas e esquemas classificatórios extra universidade, estarão impossibilitados da “realização de tarefas infinitamente diferenciadas” (Bourdieu, 1983: 65).

Realidade análoga e algo perniciosa tem a ver com os docentes oriundos de colégio ou de liceu, devido não só ao tempo parcial que dedicam à universidade mas essencialmente, a limitada legitimidade científica face a missão da universidade. Na mesma dimensão e com gravidade ainda mais acentuada podem ser descortinados os docentes que, provindo dos níveis precedentes de ensino entendam dedicar-se à universidade. Como o *habitus* “funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções” (idem), estes docentes têm a legitimidade mental para recorrer durante a sua ação, aos esquemas classificatórios de colégio e de liceu.

Nestes níveis, a análise de eficiência focaliza parâmetros de certa forma distanciados da universidade, como confirma o seguinte exemplo do Balanço de Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola (2011):

“Aumentou a taxa de promoção (aprovação) em todos os níveis de ensino, reduziu a taxa de repetência e de abandono, e melhorou a eficácia do sistema de ensino. Em termos práticos o rendimento escolar dos alunos na Fase de Experimentação foi superior, do que na fase de generalização do Novo Sistema de Educação.” (p. 5).

Invocam-se aumentos e reduções sem ter a obrigação de referenciar o significado acadêmico e social destes aumentos e reduções. Esta pode ser obviamente a lógica analítica do ensino geral, mas que pode ser dispensada no subsistema do ensino superior.

Apesar de a qualidade da formação não depender exclusivamente dos docentes, mas de outros dispositivos administrativos e técnicos e, porque, “a construção dos *habitus* individuais passa a ser mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias” (Setton, 20020: 60). Deste modo, a preocupação a seguir tenderá a ter consistência:

“Se o próprio candidato à docência já é ... apresenta qualidades duvidosas no plano técnico, científico, no plano cívico, moral, etc. ...etc. Portanto, não é com este que se vai fazer os melhores quadros, ... não é com esse que se vai fazer o melhor. Portanto é uma contradição, é uma aberração, assim não é possível. [...] Não fazer com que o Estatuto da Carreira Docente seja uma porta para que o cidadão, ... o mais vulgar dos cidadãos entre. Não pode...não pode.” (XSL, p. 6).

O fato de a universidade não ser uma organização escolar comum, exigindo eventualmente, aos docentes um *habitus* profissional que seja tendencialmente integrador para cuidar não apenas do currículo dirigista, mas fundamentalmente do currículo oculto, é impensável que a “dominação racional-legal” (Lima, 2011) seja capaz de fazer prevalecer esse *habitus*, como invoca o seguinte entrevistado:

“Temos que ter a capacidade e a inteligência de criarmos os dispositivos normativos legais, administrativos e etc., para poder contrariar o crescimento desses fenômenos, desses interesses estranhos para que o...a instituição do ensino superior [...] A universidade é o topo da formação...é o topo e, se queremos formar quadros de topo, o professor não pode ser um vulgar, um qualquer, não pode ser!” (XSL, p. 11 e 14).

O entrevistado faz uma apreciação próxima da “orquestração imediata dos *habitus* [sic] ” (Bourdieu, 1994) porque na prática, o império da lei favorece a reformulação das estratégias dos atores, no sentido de recriar e/ou perpetuar ao que Silva (2004, itálico do autor) designa por “*reino do faz-de-conta*”. Trata-

se de uma identidade organizacional onde prevalece o hiato entre o racional-legal, o cientificamente referenciado e as práticas dos atores que assumem o *habitus* como um recurso que os medeia com a estrutura. Neste “reino”, a ressemantização dos atos, fatos, práticas, fenómenos e entidades podia constituir um mecanismo viável para gerar um entendimento próprio e ao alcance da comunidade, já que, a universalização dos termos poder gerar controvérsias.

Ao procurar revelar a preocupação do Estado em relação à qualidade do ensino superior, a Ministra invoca:

“Os processos de avaliação e acreditação institucional, com vista a busca de excelência e da produção e difusão do conhecimento como meta. [...] Para preencher esta lacuna [...] que coloca em evidência a qualidade dos serviços prestados pelas instituições.” (Teixeira, 13 de Março de 2012: 2).

A implementação do “império avaliador” enquanto um mecanismo tendente a melhorar a qualidade do ensino e, eventualmente de afinar o *habitus* dos seus atores para o compromisso formal e oficial da universidade, pode colidir com o *habitus* entendido como,

“Conjunto de valores e crenças que dão origem à performance dos docentes, são frutos de sua história e suas experiências de vida, dando contorno ao seu desempenho” (Cunha, 1998: 53).

Relativamente à avaliação e à acreditação institucional em Angola, algumas questões se colocam: quê experiências? quê crenças? e quê história? Respondidas estas questões, far-se-ia um inventário significativamente útil, que serviria para evitar que a *medicação mate o doente*, porque transcendentemente, a avaliação acontece sobre as estruturas que tenham definido dispositivos prévios que, são os guiões quotidianos da ação organizacional.

A escassez de excelência e a exiguidade da produção de conhecimentos na universidade não derivam da não ativação da avaliação e acreditação, mas de um *status quo* da instituição cristalizada ao longo dos anos. O Secretário de Estado para a Ciência e Tecnologia e ex-reitor da Universidade Agostinho Neto, em mesa redonda sobre o estado actual do ensino superior admitia o seguinte:

“A qualidade actual do ensino superior é responsabilizável ao professor e porque as promoções administrativas dos docentes que se faziam na UAN, contribuíram

bastante para este estado de coisas. O aluno é fraco e passa por nós com notas de dezoito, dezanove e vinte, mas reclamamos apontando ausentes”.

Uma gradação na carreira universitária assente numa única dimensão do papel da universidade, “o ensino” tenderá a revelar a fraca orientação para a “investigação” científica e terá grandes probabilidades de atrair docentes com trajetórias socioprofissionais tendencialmente irrelevantes para o segundo papel. Os critérios apeláveis para a promoção serão o reflexo da identidade do poder na instituição que, nunca antes pacífica já que, de acordo com Dubar (1997), põe em jogo espaços de identificação prioritários nos quais os indivíduos se consideram como suficientemente reconhecidos e valorizados. O autor enfatiza que,

“Este processo implica uma transação que pode ser conflitual entre os indivíduos portadores de desejo de identificação e de reconhecimentos e as instituições que oferecem estatutos, categorias e formas diferenciadas de reconhecimento.” (p. 117).

O determinismo utópico da racionalidade burocrática de tentar homogeneizar os processos sociais, tende a nutrir uma gestão feudalizada e unanimista, incapaz de reforçar um *habitus* inovador, organizador e gerador de ações. Esta situação acontece pelo fato de as leis, decretos e regulamentos serem invocados como mecanismo para a transposição dos conflitos. A impessoalidade dos normativos e a despersonalização dos atores desenvolve a inércia e a conformidade com a lei, fatores incapazes de deixar marcas intelectuais indelévels nos atores, salvo por castigo, como exprime o seguinte entrevistado:

“A Universidade não é só difundir mas tem que deixar impacto na sociedade, criticar, produzir novos saberes, tem que deixar um impacto nas sociedades. E, finalmente tem que deixar um impacto em cada pessoa, tem que deixar traços em cada pessoa, tem que deixar impacto. Eu penso que o professor tem que preocupar-se com... tem que preocupar-se com isso.” (XSL, p. 9).

A universidade não conseguiu em parte, deserdar os docentes parte da sua identidade primária, aquela incompaginável com a essência universitária, porque de acordo com Bourdieu (1994), o *habitus* não é uma réplica de uma única estrutura social.

Os promotores e os mentores da avaliação, sendo ou não o construto desse contexto, estarão confrontados com a história da própria universidade e com os seus universitários que, somente os diagnósticos organizacionais prévios, visando a definição de indicadores de avaliação e de conformação

com à acreditação podiam equacionar a preocupação com a qualidade do ensino superior.

Esta realidade é reconhecida pelo próprio Governo da República de Angola no seu documento relacionado com a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015 (Agosto de 2001), quando ao refletir no âmbito da elaboração de um plano estratégico para o ensino superior em Angola, invoca o seguinte:

“Uma tarefa desta natureza só pode ser executada por uma equipa qualificada, dispondo dos apoios e recursos necessários, e consumirá algum tempo. A título imediato apenas é possível apresentar algumas referências e sugerir as principais linhas de força que a experiência nos vai indicando.” (p.29).

Aquém das limitações materiais, a realidade tem vindo a revelar a componente qualificação como o estrangulamento primário. Passados mais de dez anos desde a conceção da referida estratégia, os planos estratégicos das atuais universidades públicas regionais que, refletem todas a mesma identidade da administração pública estatal direta, estão a ser concebidos maioritariamente, numa lógica de documento. Entende-se que houve pouca atenção ao equacionamento destes planos com o processo de despertar a aprendizagem institucional dos atores universitários, isto é, a fase preliminar dos planos estratégicos representados pelo pensamento estratégico⁷⁸ não foi tida em conta. Não se tratará de uma tática mas, eventualmente da limitação em termos de capacidades humanas instaladas, como reflete o governo angolano (2001) em relação aos principais problemas que o ensino superior enfrenta:

“Os programas de formação oferecidos nem sempre se ajustam às necessidades da actividade económico-social e do mercado de trabalho; o ensino é muitas vezes ‘livresco’ com fracas componentes práticas e de investigação.” (p.3).

Foi desenvolvido nos atores universitários, um *habitus* cuja orientação é tendencialmente, a continuidade linear dos níveis escolares estabelecidos na lei de bases do sistema de educação, sem impor variações na incidência dos métodos para o ensino, investigação e extensão. Esta realidade terá a ver em

⁷⁸ Os MAIPP (Métodos Activos de Identificação e Planificação Participativa) concebem os planos estratégicos como a consequência de um aprendizado institucional por parte dos atores organizacionais. Este aprendizado designado por pensamento estratégico consiste em um processo de reflexões, diagnósticos e, monitorias das atividades e do impacto, os quais recomendam teoricamente a organização, a configuração destes passos, as metan e os indicadores num documento que se intitula plano estratégico. O exemplo seguinte é o excerto da descrição de parte do processo: “Embora os PDI’s tenham terminado no ano de 2003, com a proposta do Ano Ponte, o trabalho realizado em 2004, no âmbito Plano Operativo (PO) [...] enquadra-se no processo de transição da fase do PDI para a do Plano Estratégico” (Relatório do PDI, 2004).

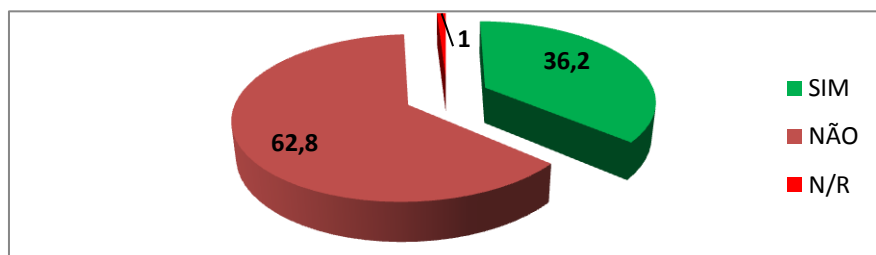
parte, com o fato de o corpo docente ser representado de acordo com Perrenoud (2002: 11), maioritariamente, por docentes que “ainda vão buscar sua identidade e sua legitimidade em seu passado de professor de escola, de colégio ou de liceu”.

Quando em 2001 o governo inventariou que a universidade dispunha apenas de 14% de doutorados, 8% de mestres e 78% licenciados, acrescentando ainda, “a baixa formação do nosso corpo docente (só cerca de 25% dos docentes tem pós-graduação) ” (Governo angolano, 2001: 31), desobrigou-se a aferir que a formação não é tão mais baixa que, o reflexo dessas qualificações para a universidade, seja em termos de adequação, condução e monitoria do currículo universitário, seja na influência no âmbito do currículo oculto. Parte desta situação estará relacionada com a origem daqueles docentes que buscam legitimidade científica e ética nos níveis de ensino precedentes, independentemente das graduações ou pós-graduações, por estarem desprovidos de rudimentos de monitoria científico-acadêmica.

Para qualquer que seja a intenção de mudança positiva universalizada da instituição, não bastará o voluntarismo político e funcionalista do Estado, ou algum determinismo modal da própria universidade, tal implicará espisar a componente humana em relação às suas qualidades dinâmicas (aquelas que refletem a exteriorização do estatismo) – capacidades e habilidades, em vez de diploma; experiência de trabalho, em vez de anos na universidade e dedicação à missão, em vez de permanência na instituição.

Quando apenas 36,2% dos inquiridos assume estar envolvido em atividades extraescolares (gráfico 23), num contexto organizacional onde a consolidação da investigação científica representa simplesmente 35,2% de concordância (gráfico 20), alguns questionamentos podem ser feitos: - quantas horas letivas, o docente engaja-se no ensino por dia? Que estrutura de enquadramento, prestação e controlo do docente em dedicação exclusiva conforma o ECD?

Gráfico 23 – Colaboração dos docentes em atividades extraescolares.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

Mesmo havendo concordância em relação a motivação de revisar os ECD enquanto código de conduta para os docentes (gráfico 16), a sua assunção como instrumento de desenvolvimento profissional docente pode ser algo fragmentado (gráfico 17). Não é sem justificação que, Suzanete Costa⁷⁹ fez as seguintes apreciações:

“Apostar no ensino superior não é só ensinar, ou temos coragem de sanear, fazer cumprir e cumprir, ou seremos saneados. Não é só formar por formar, não é confundir a qualidade do docente com o trabalho do docente. Ou fizemos bem e ficamos ou fingimos de fazer e vamos para a rua. As universidades não são fábricas de diplomas mas de graduação de quadros que não comprometam a soberania nacional”.

O empreendedorismo privado no ensino superior implantou no país várias universidades, constituindo-se assim, numa grande oportunidade para os docentes com dedicação exclusiva na universidade pública, de reinventarem vinculações a tempo parcial. É uma forma de incrementar os seus proventos mensais sem deixar porém, de reduzir a sua prestação docente para todas as universidades com as quais estiverem relacionados. Pois, os honorários das universidades privadas e dos cursos pós-laborais da universidade pública indexados a quantidade de horas trabalhadas, impele-os a lecionar várias cadeiras, acabando por permanecer mais tempo na sala de aulas que, na geração de novos conhecimentos. Na essência, o seu desempenho científico e investigativo pode ser posto em causa e simultaneamente a qualidade do conteúdo lecionado que pode estar científico-tecnicamente vencido.

6.4. Estratégias de reprodução profissional

A convocação da estratégia de reprodução pode ajudar a compreender as racionalidades de quase fatalismo, sempre que se reflete sobre as lógicas de

⁷⁹ Foi a última vice-reitora para a área académica da Universidade Agostinho Neto (enquanto a única pública no País) é atualmente docente na faculdade de Ciências da UAN. Conferenciava 4 de Julho de 2012, numa mesa redonda sobre o estado actual do ensino superior em Angola, durante a 1ª Conferência Nacional do Ensino Superior em Angola realizada em Luanda/Campus universitário da UAN, de 2 a 4 de Julho de 2012.

operacionalização do ECD da universidade. Evidencia-se alguma reprodução das ideologias dominantes nas esferas decisórias que, como referencia Bourdieu (2008),

“De même que l’opposition entre le clos et ouvert designe un des antagonismes fondamentaux de la «nouvelle société» de même opposition entre le passé et l’avenir recouvre une opposition sociale” (p. 96).

Essa oposição social entre o passado e o futuro induz a que, as opções atuais dos atores passem a refletir a necessidade de imutabilidade, ou de mudança. A primeira caracterizará com certeza aqueles atores cujo *status quo* alcançado durante a sua pertença nas organizações é tendencialmente confortável, ao passo que a segunda terá a ver com uma propensão revolucionária daqueles inconformados com a ideologia dominante nas organizações.

Apesar de as tendências sociológicas *samaritanas* acreditarem que as funções sociais da escola centram-se na igualdade de oportunidades, a sociologia francesa vai entre os anos de 1960-1970 contrariar este fato. A nova corrente assume que a cultura legítima, aquela que é selecionada pela escola como digna de ser transmitida vai funcionar nas sociedades, como uma moeda desigualmente distribuída em termos de acesso aos variados e diversos privilégios concedidos pela sociedade. Lahire (2003: 987) considera que, os sociólogos da época, ao analisarem a escola a partir das “questões da igualdade e da desigualdade das *chances*”, ajudaram a retomar “valores comuns para deles fazer instrumentos de avaliação crítica da realidade social”. Deste modo, o autor aborda que as teorias da reprodução podem ser compreendidas,

“Somente no âmbito de um espaço social que colocou a escola no cerne dos processos de reprodução das desigualdades sociais, por um lado, e por um espaço político democrático que tem fé no papel democrático da escola, por outro” (p. 986).

As estratégias de reprodução correspondem a materialização das teorias de reprodução social nas organizações e, encontram na escola, o campo fértil para a sua consubstanciação. De acordo com Bourdieu et al. (1975) a escola é concebida como uma instituição ao serviço da reprodução e da legitimação da dominação. Deste modo, as estatísticas construídas, as ideologias sobre a indexação da qualidade e da alta prestação dos escolarizados aos diplomas, ajudam a dissimular os mecanismos de acesso e preservação de benefícios.

Não foi sem motivo que, Lahire (2003: 992) teria considerado a submissão à obrigação escolar como a fonte de acesso às posições profissionais mais privilegiadas, através da “obtenção de um nível de diploma elevado”. Na prática em estudo, este representa o objeto coletivamente definido e de forma bastante extensiva, independentemente do fosso entre o signifiicante e o significado (o diploma e as habilidades) como testemunha o seguinte entrevistado:

“Mestres [...] estavam estagnados para subir para professor associado, tiveram que procurar o doutoramento, defender o doutoramento, só assim é que transitaram diretamente para a categoria de associado” (XCEC, p. 4).

Neste depoimento e de acordo com Lahire (2003) evidenciam-se as contradições observáveis pela sociologia crítica, nomeadamente:

“Entre o dizer e o fazer, entre as leis e a realidade, entre o formal e o real, entre os discursos oficiais proferidos ou valores básicos proclamados e as práticas efectivas” (p. 988).

Portanto, pode-se questionar se os “doutoramentos defendidos” são a base suficiente para estabelecer a igualdade formal do acesso à educação e ensino de qualidade para os angolanos?

Com certeza que a obtenção do diploma de doutorado vai satisfazer de imediato, o dizer, as leis, o formal, os discursos oficiais proferidos ou valores básicos, não corresponderá automaticamente às novas identidades desejadas em termos de qualidade dos saberes, e das aprendizagens. Apesar de os novos diplomados encontrarem-se nas categorias elevadas, ou seja, num novo *status* formal, as novas identidades requereriam em primeiro lugar, alguma rutura com as velhas identidades e práticas, só depois podiam refletir os impactos das novas marcas à sociedade, como referencia o seguinte depoimento em relação ao subsistema do ensino superior angolano:

“Só nos falta estampar o título de doutor em cada testa. [...] Hoje em dia podemos detetar que, ... há muita gente que sobe na carreira, ou sobe no sistema de ensino de maneira duvidosa. Então, como é que uma pessoa pode...ostentando, supostamente, o título de doutor ou o título de mestre mas, que o seu discurso pelo seu raciocínio, pela lógica que sustenta o seu discurso, pela forma do seu discurso deixa dúvidas. Então aí há interrogações, logo vê-se que peca nos fundamentos” (XSL, p. 16-18).

Os graus académicos obtidos com um sentido incidentemente utilitarista não só põem em causa o próprio discurso oficial sobre a igualdade formal, como também, aprofundam a desigualdade real. Quer sejam os privilegiados

(novos diplomados), como os lesados (sujeitos à lecionação dos novos diplomados com velhas práticas), há uma consciência coletiva de que a privação aos diplomas constitui uma carência.

Jacques (1952) considera a cultura organizacional como sendo:

“O conjunto dos modos usuais ou tradicionais de pensar e de fazer as coisas que é partilhado, em maior ou menor extensão, por todos os membros da organização, e cujos novos membros deverão aprender e, pelo menos parcialmente, concordar para serem aceites na organização” (p. 251).

Deste modo, percebe-se claramente que, os atores têm a legitimidade suficiente para recriarem estratégias que permitam a sua constância nas organizações, sob pena de serem excluídos. A prática dos docentes da universidade de recorrerem aos cursos de mestrado e de doutoramentos serve em primeira instância, para satisfazer os critérios de grau académico exigidos pelo ECD para a ascensão às categorias mais confortáveis da carreira e, eventualmente para a produção académica e científica que reflete o compromisso da universidade.

Parte das gerações precedentes de docentes da universidade pôde progredir na carreira sob a proteção do “regime excepcional” (artigo 27º, Decreto nº 55/89). Estes docentes a serem na atualidade os atuais detentores da autoridade suprema da universidade vêm a sua legitimidade condicionada para limitar as táticas das atuais gerações de obterem títulos académicos com fraco significado científico-académico. Se os primeiros, nas vestes de pioneiros metamorfosearam-se à lei como estratégia de controlo do poder, os segundos conformaram-se à lei na sua dimensão estática (exibindo diplomas por via da cooperação com instituições estrangeiras)⁸⁰.

As práticas de cooperação para cursos de pós-graduação em Angola, vêm sendo sistemáticas, não exclusivamente por parte de algumas instituições do ensino superior privadas, como também, de outras instituições não universitárias, sob estratégias de cooperação com as suas congéneres estrangeiras. Esta realidade não está apenas a inflacionar os títulos como tal, está representativamente a recriar uma identidade de banalização académica.

⁸⁰ Evidenciam-se exemplos de corporação na província de Benguela em que mais de 14 professores foram admitidos pelo subsistema do ensino geral como tendo obtido os títulos de mestrado entre os mais de 90 inscritos na Cooperativa de Ensino Superior Politécnico Universitária (CESPU) e no Instituto de Ciências da Educação de Odivelas, todos de Portugal.

A administração escolar, refém de um pretenso determinismo racional burocrático, recria oportunidades que ancoram as estratégias dos atores. Por sua vez, a conformidade legal obriga tacitamente aos atores a explorarem as zonas de incertezas geradas pelas desconexões legislativas e pelas desarticulações estruturais para que esses *alojem* as suas aspirações e interesses na estrutura organizacional.

Devidamente descrito no artigo 39º da Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), a pós-graduação tem duas categorias: a) pós-graduação académica e b) pós-graduação profissional. A primeira compreende dois níveis a) mestrado e b) doutoramento. Se a pós-graduação profissional tende a especialização, correspondendo aos cursos de duração mínima de 1 ano e tem por objetivo o aperfeiçoamento técnico-profissional do licenciado, com vista a sua prestação no trabalho, o mestrado (ponto 4, artigo 39º da LBSE) está concebido para o enriquecimento da competência técnico-profissional dos académicos, na perspectiva de desenvolver as capacidades de criação científica.

Na prática, acorrem para as pós-graduações profissionais candidatos que têm apenas o ensino secundário completo. Como os normativos da função pública em termos de remunerações, não reconhecem as pós-graduações profissionais, apenas as académicas (mestrados e doutoramentos), recria-se um ruído intencional entre ambas modalidades, pelas seguintes razões: (i) os provedores destes módulos de pós-graduação profissional (maioritariamente instituições estrangeiras), conscientes do fenómeno, enunciam com alguma subtilidade de que trata-se de mestrados, como forma de obter um número elevado de clientes; (ii) pode revelar-se imprudente ao Estado estancar a prática, tendo em atenção a quantidade de cidadãos nacionais envolvidos e, o nível de influência detido por muitos que já beneficiaram ou beneficiam deste *ruído*, “contra os quais não se pode decidir” (Meny & Thoenig, 1992).

Não tendo sido ativadas as competências do órgão de tutela ao abrigo do artigo 15º do Decreto nº 90/09, de 15 de Dezembro (Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior) de formalizar alguns destes cursos, pode-se formal e nominalmente considerar como ilícitos, apesar de por outras táticas terem já gerado efeitos práticos desejados.

Apesar de as instituições do ensino superior se encontrarem desde o século passado de acordo com Morris (1972), “no centro do palco, numa posição nunca antes ocupada”, a investigação educativa em Angola aponta para uma tendência de a própria universidade estar a posicionar-se na periferia. Por este motivo, não basta considerar que,

“a obrigação do professor, no entanto, é proporcionar, de maneira natural, sensata, sincera e directa, o refôrço [sic] da informação e dos acontecimentos para o estudante” (Morris, 1972: 22).

Neste caso importa referir que, tal sucede quando os pressupostos prévios do próprio docente (capacidade, impressão, liberdade e autonomia individual e profissional) estão ativados, só assim, é que “uma boa prelecção oferece especiais vantagens educativas” (idem: 42). A suficiente articulação entre o currículo prescrito e o “currículo oculto” podem auxiliar a gerar uma nova identidade desfocada do “*reino do faz-de-conta*” (Silva, 2004, itálico do autor).

Invocando Rodriguez (1989), as circunstâncias em que as estratégias de reprodução são positivas, sujeitam os atores a executarem um conjunto de ações já experienciadas pelas gerações anteriores cujos efeitos permitiriam a gradação social dos mesmos. Ao contrário (estratégias de reprodução negativas), impelem os atores organizacionais à inibição voluntária de praticarem determinados atos, porque são movidos pelo imediatismo e pela necessidade de adaptar-se ao meio.

As estratégias de reprodução constituem portanto, um conjunto de rudimentos intrínsecos e extrínsecos capazes de desenvolver uma cultura organizacional particular. No primeiro caso, sucede que, o sujeito tem um potencial para assimilar e adaptar-se quer seja às experiências anteriores como ao contexto atual, respetivamente. Já no segundo caso, o próprio contexto representa em si, uma âncora para obrigar os atores a adequarem-se ao mesmo. Deste modo, a estratégia de reprodução nas organizações pode ser positiva ou negativa como focaliza Rodriguez (1989), em função, essencialmente, da estrutura e do funcionamento das próprias organizações.

Compreende-se contudo que, o sucesso da Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE) está substancialmente refém das disposições legislativas conexas, porque não é sem motivo que, (i) alguns setores da sociedade sempre que se abrem concursos de admissão na função pública perdem

quadros para o setor da educação; (ii) exista uma *corrida* acirrada de empreendedores para explorar o mercado do ensino superior, obrigando ao Estado, ao que Nascimento (2011: 5) considerou de “legalização das universidades ilegais”⁸¹; (iii) muitos estudantes/professores, depois de licenciados procuram incansavelmente por oportunidades de mestrados, em moldes que violam flagrantemente a Lei nº 13/01 (LBSE).

A gestão do ECDU é por esta dimensão analisada enquanto estrutura plausível para a geração de cultura(s) organizacional(ais). A permeabilidade dos seus critérios pode gerar efeitos múltiplos para todas as universidades do país (privadas e públicas), como também para os demais setores da sociedade, que pela lógica de confiança institucional acreditam no papel inovador da universidade e dos títulos que concede.

Esta realidade é tão mais lancinante em relação aos licenciados pelos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), por serem teoricamente os futuros professores. Este tipo de institutos foi o único que se expandiu por uma boa parte do território nacional, em períodos ainda político-militarmente dramáticos para o país e para a universidade, como invocam Silva & Bondo (2008):

“A Instituição foi então funcionando para dar resposta a outras necessidades, que não apenas a formação de professores, como também a outras áreas de actividade sócio-profissional. Não poucas vezes, ainda, serviram para satisfazer interesses de promoções sociais e suplantam frustrações passadas, entre outras. O ISCED foi servindo de recurso a todas as situações em que apenas fosse requerida formação superior.” (p.13).

O exercício da profissão de professor será provavelmente, o mais exposto à estratégia de reprodução ancorada pela estrutura e funcionamento da organização pelo seguinte: (i) o currículo expresso, devido ao seu rigor em termos de disciplina e ordenamento, pode ser facilmente transposto pelo “currículo oculto” por esse ser elástico, desimpedido e de fácil assimilação; (ii) as recompensas formais, concedidas aos utentes de títulos académicos e aos anos acumulados de trabalho podem precipitar a aprendizagem; (iii) a ineficácia da regulação oficial da própria LBSE⁸² e (iv) a ausência de uma

⁸¹ Na sua comunicação, o autor recorreu à expressão “legalização das universidades ilegais”, para designar o processo, tendencialmente voluntarista do Ministério do Ensino Superior de ter concedido a algumas universidades que, não tinham satisfeito os padrões mínimos para o ser, os avais formais.

⁸² O Balanço da 2ª Reforma Educativa expressa o seguinte: “Com a aprovação da Lei Nº13/01 de 31 de Dezembro de 2001, torna-se necessário o estabelecimento dos mecanismos para a sua implementação e a definição do regime de transição, porquanto a passagem do actual sistema para o previsto na referida lei não se processa automaticamente.

supervisão e acreditação competentes para inverter a *identidade de diplomas* para estabelecer a *identidade de competências*.

A educação é na dimensão da cidadania, da inclusão, da diversidade um desafio. Como referencial humanista a educação vai permitir desenvolver e aperfeiçoar o ser humano em todas as suas dimensões, essencialmente no tocante às expectativas e aos objetivos. Estas valências podem ser conseguidas na base de um processo estruturado como é o previsto em currículos escolares, mas essencialmente durante as relações do indivíduo com o meio envolvente (local e mundial), como também, com outras pessoas e consigo mesmo. É por este fato que, o “currículo oculto” é apresentado neste trabalho enquanto mecanismo de socialização e adaptação à sociedade e consiste numa intronização às exigências das relações sociais do trabalho (Jackson, 1996).

Para o *patriarca* do termo “currículo oculto”, Paulo Freire (1970) no âmbito da educação libertadora, considera que mesmo não fazendo parte do currículo escolar, o “currículo oculto” encontra-se presente nas escolas através do ambiente escolar que influencia na aprendizagem dos alunos. O mesmo forma atitudes, comportamentos, valores, orientações entre outros. Existindo na universidade uma prática dos docentes, voltada para o conforto, independentemente da prestação, é igualmente assimilável pelos alunos que, como profissionais recriarão estas práticas nos seus postos de trabalho.

Funcionalistas como Guenther (2006) sugerem reduzir a influência do “currículo oculto” nas escolas, como se esse fosse em absoluto, controlado pelos instrumentos pedagógicos e administrativos da escola. No entanto, sendo a fonte de adoção das estratégias de reprodução dos atores, não foi sem razão que Perrenoud (1996) abordou o “currículo oculto”, como espaço onde figuram as aprendizagens regulares produzidas pela escola e que não constam da planificação. Apesar de não se poder convencionar propositadamente, o currículo oculto vai constituir-se também em base legítima para o diálogo

Ao abrigo do disposto no artigo 74º da Lei 13/01 de 31 de Dezembro. Nos termos das disposições combinadas da alínea f) do artigo 112º e do artigo 113º, ambos da lei constitucional, o governo decreta o seguinte: é aprovado o seguinte: Decreto nº 2/05 de 14 de Janeiro, ‘Plano de Implementação progressivo do Novo Sistema de Educação’” (p. 12). Transcorridos 4 anos desde a aprovação da LBSE foi constatado como não estando a ser cumprida e, o plano de implementação garantirá o seu cumprimento nas 5 fases (preparação, experimentação, avaliação e correção, generalização e avaliação global) sugeridas a ser realizadas.

organizacional descomprometido com a dominação. Freire (2005) reconhece que,

“Não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de acção política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’, ainda que feita com a melhor das intenções.” (p.99).

Para além do seu carácter socializador, o “currículo oculto” mediado pela reprodução profissional, constitui-se também, num mecanismo de respeito e de preservação cultural, podendo acontecer no nível institucional e no nível individual. Ou seja, as organizações estarão condicionadas de banir abruptamente e sem diálogo, a recriação das práticas e visões de mundo partilhadas num determinado contexto, já que, a “acção educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou de pregar no deserto” (Freire, 2005: 100).

Como forma de socialização ativa, as estratégias de reprodução assentam essencialmente, no “currículo oculto”, devido a sua natureza não intencional e estruturalmente desimpedida. Tal permite aos formandos absorverem e perpetuarem as práticas e posicionamentos que o contexto envolvente contém, e que, correspondem com as suas expetativas e interesses, independentemente da valoração coletiva.

Assim, os comportamentos dos docentes universitários nas suas pretensas táticas de procurar adequar-se aos critérios do ECDU, como se observa no quadro X, tendem a recriar tacitamente um conteúdo de preparação para os futuros profissionais de educação nacional. Silva (1990) considera que,

“O processo de criação, selecção e distribuição de conhecimento escolar está relacionado com os processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista” (p. 60).

Os humanos na intenção de buscar o melhor posicionamento social (prestígio e material), a par das suas pretensas obrigações formais exercitam mecanismos que, não só os qualificam, como também os podem desqualificar. Vêm sendo as estruturas de distribuição do capital cultural (Bourdieu & Passeron, 1970) moldadas pelas relações de produção económica (Baudelot & Establet, 1971), as responsáveis pela caracterização atual da qualidade do conhecimento produzido e disponível. Lahire (2003) considera que,

“Se desdobrarmos a metáfora do capital cultural, podemos nos indagar como este se ‘transmite’ de geração em geração, se herda ao cabo de que processo ele é monopolizado por uma elite, como ele pode desvalorizar-se (por exemplo, num contexto de inflação de diplomas), reconverter-se (em outras formas de capitais, econômicas, em particular), transformar-se (passar por exemplo, de uma forma literária a uma forma científica) em consequência das mudanças na estrutura dos mercados etc.” (pp. 984-985) ”.

Face a esta abordagem, a confrontação das linhas mestras do ensino superior angolano, de “trabalhar-se no sentido de melhorar o perfil do corpo discente do Ensino Superior” (p.20) com a reiterada intenção da tutela de validar e acreditar os diplomas a servirem o subsistema do ensino superior nacional, pode ajudar a compreender que, o desafio da tutela constitui uma resposta institucional fraca pelos seguintes motivos:

- (i) as estruturas de mercado estão igualmente representadas nos sistemas de validação e acreditação das instituições do ensino em todo o mundo e, procuram acomodar-se em novos mercados através de *rankings* escolares suportados pelo discurso ideológico de “escolha consciente”. Mal é, e convocando Lahire (2003: 985), as sociedades “não se perguntarem o que transformou o diploma num *capital*”;
- (ii) o corpo discente referenciado nas linhas mestras é o subproduto do ensino superior, o seu perfil representa automaticamente o perfil do corpo docente cujos diplomas são acreditados e validados pelo sistema nacional de ensino. Ou seja, validar e acreditar o diploma não melhora o perfil do diplomado se este, durante a sua formação não teve a intenção de desenvolver capacidades e habilidades mas, apressar-se a obter o “diploma-capital” para adquirir um novo *status* socioeconómico.

A qualidade reclamada não está relacionada com os diplomas, mas com o que estes diplomas representam realmente em termos das habilidades dos diplomados. Por este motivo, a sugestão de *melhorar* enquanto atividade, inexistente das lógicas de administração organizacional, ela é consequência de comportamentos, sistemas, estruturas e ações. A qualidade passa pelo desenvolvimento das competências, as quais são alcançadas quando for “incentivado o envolvimento extensivo das comunidades académicas na aprendizagem organizacional” (Santiago, 2000: 196). Ao contrário, este

conceito pode ser pernicioso, ao menos que se estabeleça um sistema imaculado em relação as limitações dos seus mentores e promotores. Muitos são o construto da identidade que se interpreta, e podem ou não, metamorfosear-se no sistema, ou vingarem-se do sistema. Os recentes pronunciamentos dos ex-governantes da Universidade Pública de Angola, em mesa redonda da 1ª Conferência do Ensino Superior, sobre o estado actual do ensino superior, indiciam claramente esta tendência estratégica de reconhecer o fracasso a partir do *eu* que constitui o reflexo do *outro*.

A integração de docentes por inerência de funções e por convite das hierarquias superiores, nos órgãos de governação da universidade (gráfico 1) não só robustece a assunção do ECD como instrumento de reforço das alianças (gráfico 11), como habilita os docentes a recriarem estratégias que os permitam ascender aos cargos de direcção e chefia. A partir deste processo o ECD passa a confundir-se com o regimento de direcção e chefia. Por este motivo, a cultura organizacional ancorada na estrutura organizacional “pode colaborar para a formação da imagem positiva do eu” (Rodrigues, 1997: 45), no entanto, o mesmo não se pode aferir quanto à imagem positiva da organização.

A elevada discordância dos inquiridos em relação à estrutura e implementação do ECD (gráficos 12 e 17) tende a reduzir o debate e o confronto entre pares, já que, toda uma tensão cognitiva tenderá a esbarrar com a dimensão afetiva, como invocam os seguintes testemunhos:

“Há um caso recente, nós até ainda não resolvemos, em que o departamento em peso reuniu-se e, ... fez um abaixo-assinado para afastar um professor de nacionalidade estrangeira, por causa de quê? Por causa do tal relacionamento. A professora é arrogante e, ... é, ... no departamento ela é que sabe, os outros não sabem e, ... ofende e então os outros reuniram-se e escreveram uma carta de afastamento da colega” (XCELG, p. 7).

“Quando os alunos não vão com a cara do professor podem fazer tudo, para não ser mais professor deles, porque eles querem terminar e, ... fazem formas para o professor ficar mal e se possível terminar o seu contrato” (YHISA, p. 2).

“Eu acredito que, ... e pela experiência do meu trabalho que aquelas avaliações todas que fomos recebendo ao longo dos anos justificando ao desempenho dos docentes, elas eram meramente, ... todas elas subjetivas” (YULR, p. 4).

“Portanto, temos doutores, mas é preciso ver qual é a sua qualidade. Por isso mesmo é que as pessoas, felizmente, a situação é tal, que o título de doutor só fica mesmo no papel depois na vida real todos nós estamos a ver o que cada um faz” (XSL, p. 19).

As apreciações críticas e o rigor numa entidade cultural homogénea pode de alguma forma inibir os atores que, mesmo constatando a existência de

práticas tendencialmente desconformes com a essência organizacional eximem-se de contrariar, incluindo em fóruns decisoriais formais. Esta situação vem relegando os títulos académicos a meros rituais, independentemente de continuarem a ser enaltecidos de forma copiosa nos normativos, como regras fortes de filiação e de aquisição de benefícios, e de conforto socioeconómico. Rodrigues (1997: 65) considera que “as contradições entre as regras de filiação e os valores morais impediram que a cultura corporativa alcançasse a desejada legitimidade”. Deste modo, a cultura organizacional vista como o reflexo da estrutura organizacional, tende pelo seu determinismo, a convocar a relevância das culturas societárias, (re)criando novos paradigmas culturais.

5.8. A homogeneização como a fonte da distorção organizacional

A racionalidade burocrática ao centrar-se no consenso, na clareza dos objetivos e das preferências por via dos normativos, exclui no âmbito da educação, outras perspetivas de compreensão da escola (política, subjetiva e “anarquia organizada”). Tal tem a ver com o fato de que a racionalidade burocrática presta pouca atenção às facetas individual e social que caracterizam a educação. Quando imaginava-se uma universidade nacional ideologicamente unânime, Silva (2004) faz a seguinte apreciação:

“Queremos destacar alguns aspectos específicos caracterizadores da Universidade de Angola no que diz respeito à compreensão das articulações e desarticulações entre o burocrático e o político que não deixam de estar condicionados pelo próprio papel reservado à universidade enquanto elemento importante vinculado a um processo de transformação revolucionária da sociedade angolana. A universidade não era apenas o espaço de divulgação do conhecimento e do debate científico, da formação elevada de técnicos e quadros, acima de tudo um *locus* de relançamento cultural e de formação ideológica visando a produção de uma elite que seria a vanguarda do socialismo em Angola” (p. 434).

Assim, e de acordo com o gráfico 14, a concretização de cada um dos papéis universalmente formulados para a universidade implica a adoção por parte dos membros, de determinadas estratégias de adaptação e acomodação, ainda que desconformes com a norma. Pode por conseguinte, ser uma via de demonstrar a ilegitimidade social da norma. O importante para cada membro é que, estas estratégias os permitam satisfazer a exigência formal-legal ou ainda adequar-se as normas recriadas na ação, sob pena de ser excluído, marginalizado ou fazer parte das categorias inferiores.

As estratégias para satisfazer alguns critérios elencados no ECD podem consistir na imposição de facilidades ou dificuldades, como via para granjear simpatias ou para desprestigiar terceiros potencialmente competidores às vagas disponíveis. Os depoimentos que se seguem, revelam algumas dessas situações que na maior parte dos casos resultaram em demissões de docentes:

“O chefe do Departamento disse que o docente apresentou uma prova de um cariz que ele não estava de acordo⁸³, mas o professor aplicou a prova. [...] Depois vai a questão das notas e, ... se as notas não forem as mais satisfatórias o Departamento ou o chefe do departamento pode decidir por exemplo, não publicar ou não aceitar e há choques entre os docentes” (XCEB, p. 8).

“Repare que os sujeitos são capazes de qualquer coisa para livrarem-se de si. Cá, até o feitiço funciona. Se não te metes a-pau, ou morres, ou então te desequilibram. Um colega nosso, só por ter feito um reparo a forma simplista como os professores JF são aceites, foi acusado de ser do partido WF. Só que ele tem costas quentes e não saiu nada” (notas de campo, 17/01/2011).

Deste modo, as práticas e os procedimentos dos docentes/administradores tendem a socializar os docentes à unanimidade que os promoveu aos cargos de direção e chefia, impondo-os, determinadas práticas académico-pedagógicas tendencialmente contraproducentes - a exemplo da elaboração de provas com o mínimo de dificuldades de resolução possível. No entanto, a aprendizagem não é um “processo linear funcionalista e sistémico de causa e efeito” dá-se num ambiente de “conflito do educando consigo mesmo e com o contexto” (Ramos, 2004: 260), levando a que, por intercessão do “currículo oculto”, o aluno enquanto beneficiário das táticas dos atuais administradores, assimile e sinta-se com legitimidade para reproduzir as mesmas práticas dos seus formadores.

A atribuição de notas *ótimas* consagra as tendências calculistas que visam atrair afeições e repelir desarmonias. O inquérito apurou que durante a apreciação das candidaturas de promoção, a cordialidade entre colegas representa 48,6% de concordância, e 52,4% com os gestores de topo (gráfico 18). Esta caracterização espelha a convocação do “misto de bajulação e marketing político” (Ramos, 2004) que pode caracterizar os processos decisoriais antes, durante e pós decisões.

Se a prova elaborada pelo docente compromete a linha ideológica do Estado, a intenção do chefe de departamento de impedi-la tem a ver

⁸³ Já com o gravador desligado, o entrevistado confirma ter-se tratado de uma prova interpretativa de História de Angola que terá sido entendida como de cariz político-ideológica que supostamente atentava contra o regime de Estado.

essencialmente, com a retomada ou com um simples *saudosismo* do “Regime “Excepcional da variante do ECD de 1989 (artigo 27º, capítulo V), que permitia a gradação administrativa de docentes. A não congelação da promoção dos docentes/gestores na categoria⁸⁴, terá motivado à ação do chefe de departamento, que pretensamente procura acumular requisitos nas excecionalidades, já que a variação cultural enquanto “programação mental” (Hofstede, 1997) é lenta.

A atribuição de notas elevadas aos alunos pode ser compreendida no âmbito de a universidade representar para a sociedade, mais uma entidade empregadora. Face à exigência da média de catorze valores prevista em todas as variantes do normativo para o provimento de assistente estagiário, os grupos estratégicos tentam influenciar a futura inserção de seus *protegidos*, independentemente da remuneração, salvaguardam-se as corporações e as influências.

A identidade integradora que o ECD pode refletir no contexto prático é igualmente, o reflexo da proeminência da racionalidade burocrática em processos expressamente interativos e, com a missão de inovar. O grau acadêmico e o tempo de serviço reiterados no normativo correspondem somente a enunciação de critérios fáceis de mensurar. Há pouca relação entre o tempo de serviço e a produtividade, bem como entre as notas escolares e a prestação real do graduado. Algumas fontes de distorção são reproduzidas nos seguintes depoimentos:

“Exige-se a média de catorze, mas nem sempre quem tem a média catorze é o melhor! [...] [...] Eu acho que pessoas não podem ser medidas pela nota! Mas sim pela capacidade de transmissão de conhecimentos” (YDIL, p.2-3).

O quadro X demonstra as práticas dos docentes, tendentes a satisfazer a norma a cada fase histórica da implementação do ECD. Mas estas práticas não têm sido tão naturalizadas, vêm com frequência sugerindo indagações e censuras. Com a entrada em ação, a partir do ano de 2009, do Tribunal de Contas, a tutela tem tentado equacionar a implementação do ECD com os demais normativos conexos, a exemplo do estatuto remuneratório do pessoal docente e não docente da Universidade Agostinho Neto (Decreto nº 57/03, de 5

⁸⁴ De acordo com a lei nº 12/94, de 1 de Julho, sobre o Regime Jurídico e Condições de Exercício de Cargos de Direção e Chefia, aos funcionários nestas condições é congelada a progressão na carreira e a retomam como Direito à carreira após o término da comissão de serviço (artigo 24º).

de setembro) e da classificação de serviço da função pública (Decreto nº 25/94, de 1 de Julho).

Tal sucede por o Tribunal de Contas, o designado neste trabalho por *Terceiro Ator*, ter constatado certas desconformidades entre o ECD e o regime remuneratório, que para transpor o obstáculo, a universidade entendeu por exemplo, remunerar quadros na docência (monitores), como funcionários técnico-administrativos. De modo geral, os docentes (re)criam com as suas práticas mesmo tácitas, mecanismos de adequarem-se a rigorosidade dos critérios ditados no ECD como demonstra o quadro X.

Quadro X - Práticas dos docentes para satisfazer os critérios do ECD.

Época	Indicadores dominantes	Práticas dos docentes	Obstáculos
(...) 1995	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo • Progressão administrativa (Regime Excepcional). 	<ul style="list-style-type: none"> • Acumular anos na universidade lógica de “veterania” (Silva, 2004) • Desenvolver a fidelidade político-ideológica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentalidades e vozes internas discordantes; • Impacto internacional da ciência e da tecnologia.
De 1995 (...)	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo; • Progressão administrativa; • Observância de graus académicos; • Investigação/publicações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acumular anos na categoria; • Inflacionar os títulos; • Integrar os órgãos de gestão da universidade; • Afinco à investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentalidades e vozes internas discordantes; • Impacto internacional da ciência e da tecnologia; • Tribunal de Contas “Terceiro Ator”.

As práticas dos atores fazem parte de processos de acesso às fontes de poder. Estes processos encontram-se encobertos por ambiguidades devido ao distanciamento entre o “desejado e o desejável” (Hofstede, 2003), podendo representar a primeira causa da fragmentação organizacional tendo em atenção, a penosidade de obter consensos.

Morgan (2007: 171) considera que as regras apesar de serem tomadas para simplificar a ação organizacional “podem quase sempre ser usadas para bloquear as operações”. O autor compara esta situação com a advocacia que procura sempre “um modo de descobrir um novo ângulo”. Para as pretensas perfeições normativas, os atores procuram encontrar ao menos uma imperfeição que permita servir de fonte de exercício do seu poder na organização

A educação, enquanto ação social encerra componentes de ordem individual e coletiva. A norma imposta à escola para servir de código de conduta dos indivíduos na ação, dificilmente reflete para a sociedade os efeitos formais, oficiais e inicialmente projetados. Cada membro é um agente estratégico e cultural que comporta-se de acordo com os padrões prévios assimilados e comumente partilhados numa comunidade determinada, sob pena de autoexcluir-se. Silva (2006: 121) concretiza que, “no jogo estratégico, nem sempre os adversários denunciam a que fontes poderão recorrer”, razão da incapacidade da previsibilidade burocrática.

As análises funcionalistas apegam-se à racionalidade burocrática pretendendo que, os normativos e as legislações enquanto decisões, tenham a possibilidade de inibir “o conflito estrutura/ação” (Torres, 2004) como forma de cimentar o controlo e a homogeneidade social. O que ocorre na prática é tendencialmente, a (re)criação implícita de mecanismos de distorção organizacional durante a interpretação e aplicação das normas. Brunsson (2006) considerar que,

“Existem três instrumentos que permitem a criação de legitimidade: o discurso, decisões e produção. [...] As decisões delegam e distribuem a responsabilidade, sendo que o processo de decisão pode ser desenhado para reforçar ou enfraquecer a legitimidade.” (p. 167).

O autor admite que a implementação das decisões pode afetar, de forma negativa ou positiva, o processo de produção, independentemente da legitimidade conferida às decisões. Se estas decisões tendem a ser consensuais, quando legisladas, os membros organizacionais procuram enaltecer a sua legitimidade, apesar de que, “o processo de projecto-lei não tinha nada a ver com a resolução de problemas, e muito pouca relação com o controlo de quaisquer líderes políticos” (idem: 172), mas a organização sacraliza a norma. A sacralização da norma não representa a sua aclamação quanto à relevância funcional, enquanto instrumento disciplinador e de ordem, mas enquanto “escudo” das práticas voluntárias dos grupos hegemónicos, de fazer passar os seus interesses e agendas no quadro das heteronomias e anomias.

O fato de o estatuto remuneratório não contemplar a categoria de monitor enquanto corpo auxiliar da docência (artigo 2º do ECD), evidencia a discrepância relativa a decisão para si e para terceiros, enquanto expressão da

cultura do individualismo. Esta *pré-categoria* docente não está representada nos órgãos de governação eleitos (senado e assembleia), e a abordagem dos mecanismos sobre a sua remuneração é mais na perspetiva de *salvar* uma situação escapada das decisões ordinárias da organização – deixando clara a ideia de as normas tenderem para acomodar os seus autores.

Quando a Ministra do Ensino Superior Ciência e Tecnologia se referia sobre a relevância dos normativos nos seguintes termos:

“Este ano, as Instituições do Ensino Superior já existentes iniciaram a sua reorganização, com base na nova legislação aprovada pelo Executivo. Esta Legislação redefine os princípios específicos do subsistema de Ensino Superior” (Teixeira, 2011: 8).

Estaria a excluir a diversidade de interesses e de ideologias não só dos membros das instituições que invoca, como também dos próprios líderes políticos a quem coube a responsabilidade de legislar.

Quando o Secretário de Estado para o Ensino Superior de Angola alertava em sua comunicação ao FORGES 2011, para o fato de ter acontecido a ‘legalização de instituições ilegais’ (Nascimento, 2011), significou isto, que o Ministério transpôs as normas, legalizando algumas instituições que não satisfizeram os dispositivos técnicos exigidos por lei. A partir da altura em que uma outra norma declara legal um ato que violou a regra precedente, pode-se efetivamente considerar que a lei vale pelo significado que a sociedade a concede. E por este motivo, a prossecução de um ensino superior tendencialmente de qualidade vai depender do significado que a sociedade vier a dar aos atos e às práticas dos atores neste nível do ensino nacional.

O discurso como instrumento de criação da legitimidade (Brunsson, 2006) prossegue incessantemente, complementando-se ou ainda contrariando-se como reflete o seguinte pronunciamento da Ministra do Ensino Superior Ciência e Tecnologia de Angola⁸⁵:

“Constitui um pressuposto indispensável e determinante, a existência de um corpo docente altamente qualificado, em termos técnicos e científicos, quer metodológicos e pedagógicos, quer ainda em termos de dedicação e comprometimento com a referida filosofia, a moral, a ética e a deontologia profissional” (Teixeira, 2011: 10).

⁸⁵ “O discurso ideológico [...] pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser [...] obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, [...] a imagem da classe dominante” (Chauí, 2007:15)

O ECD, enquanto norma propõe-se a estabelecer consenso, clareza dos objetivos e a prevenção de incorreções, mas no âmbito da sua implementação é difusamente interpretado pelos próprios atores (gráfico 17). Pode tratar-se de uma arquitetura que propicia uma legitimidade discordante com a perspectiva legal, que convocando Torres (2006), trata-se de um contexto em que,

“A recriação autónoma de sentidos, de lógicas e de estratégias de acção nos contextos organizacionais, remete-nos para a natureza das modalidades de apropriação individual e colectiva destes espaços de manobra, em grande medida condicionadas pela diversidade de quadros axiológico-normativos dos actores” (p.142).

Esta caracterização leva a tomada de decisões à uma predileção de valores e critérios que melhor se compaginam com as capacidades e habilidades dos integrantes dos grupos hegemónicos, apesar de na maior parte das circunstâncias não corresponder com o que a norma oficial invoca. Trata-se de uma descrição que justifica o grau de concordância exposto no gráfico 18, em relação a certos critérios pretensamente marginais do ECD, nomeadamente: - a benevolência que o docente tenha feito à universidade com 29,6% e as relações cordiais que o docente mantenha com os gestores de topo com 52,4% de concordância. O entendimento de que o ECD representa um instrumento de reforço das alianças apresenta 64,7% de concordância (gráfico 17) e tem a ver com as supremacias exercitadas pelos docentes que participam nos órgãos de decisão.

A tendência homogeneizadora das normas, assente essencialmente na perspectiva da “justiça universalista e pluralista” (Estêvão, 2003) (re)cria as respetivas desconexões. A tentação do controlo social que o normativismo apregoa, como se os jogos estratégicos para ter acesso às fontes do poder fossem em absoluto controlados, como se as normas fossem sagradas pela lógica de disciplinação institucional e, como se os seus autores estivessem despidos de interesses e motivações em relação à sua satisfação na organização, recobre racionalidades resguardadas nas culturas sociais que reconfiguram a cultura organizacional diversamente perspectivada.

Por conta da lógica autonómica, os docentes e discentes que com base na “participação formal” (Lima, 1998) reclamada pela universidade integrem e participem dos órgãos decisoriais, gozam de poder de informação em relação aos demais docentes. Sobre os demais atores universitários, os docentes/administradores da universidade ganham “poder de legitimidade”

para exercer o “poder coercitivo” (Lewiki & Litterer, 1985), independentemente do seu “poder cognocrático” (Conceição et al. 1998). Este último, tendencialmente relevante para o mundo académico passa a partir destas circunstâncias à posição subalterna.

Os processos decisórios induzidos pela impessoalidade normativa, ao procurarem a legitimidade recorrendo aos valores universalistas não deixarão de contar com a inocência dos membros face a sua sujeição ao controlo social. A efetividade das decisões ancoradas em normativos depende de acordo com Lewiki & Litterer (1985) do “poder da propaganda” que vai renovando a lógica de confiança institucional mesmo perante as desconexões efetivas. Trata-se de um mecanismo que impõe constantemente a vigilância aos membros e a autovigilância dos grupos hegemónicos através da revisão constante da propaganda.

Assim, as leis não são somente responsabilizadas pela formatação de uma cultura organizacional eminentemente integradora, mas a fonte de fertilização de interesses e motivos (identidade diferenciadora) e incertezas (identidade fragmentadora), por resguardarem as racionalidades particulares do legislador/decisor enquanto ator organizacional.

Ao ater-se insistentemente a critérios algo estáticos (tempo de serviço e grau académico) para a gradação docente na carreira, o ECD pode ajudar a promover uma formação de quadros com perspetivas, habilidades e capacidades úteis para a administração pública estatal. Rodrigues (1998: 66) defende que, “no seu pragmatismo, a maioria dos jovens que hoje procuram a Universidade pretende que ela seja uma fonte de emprego”, independentemente das habilidades adquiridas. Esta intenção tem vindo a ser correspondida com a vocação social do Estado que se posiciona como provedor de emprego para todos, sem atender as capacidades e habilidades realmente adquiridas pelo sujeito.

As regras concebidas para o ingresso de docentes nos níveis de ensino precedentes, conforme o Decreto nº 3/08, de 4 de março - estatuto orgânico dos docentes do ensino primário e secundário, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação (ECDG), confirmam o recurso aos critérios facilmente avaliáveis nomeadamente -, a enunciação do tempo de serviço e de títulos académicos. Uma tendência que mais não faz, senão

sustentar a *diplomocracia* (poder do diploma), enquanto mecanismo de elevação do *status quo* dos docentes, já que, é a partir dos diplomas que se conferem as categorias e os cargos.

Como parte constituinte da identidade cultural académica, a *diplomocracia* tenderá a subverter o “poder cognocrático” (Conceição et al., 1998), gerando-se a imagem de convergência entre o diploma e o poder autoritativo. Esta convergência leva ao exterior a ideia de existir a compatibilidade entre a manutenção do domínio e do mando sobre a universidade, com o conhecimento detido pelos seus atores. A dimensão universalista das leis, o mimetismo internacional e transnacional são invocados no discurso formal e da legislação, na lógica de confiança institucional, e não, enquanto expressão das identidades reais locais. Por este motivo apresentam com certa frequência grandezas distintas (bases, significados e princípios). A Ministra do Ensino Superior Ciência e Tecnologia ao aferir que,

“Muito importante, ainda é a questão da avaliação das instituições do ensino superior com base nos padrões transnacionais, constantes nas directivas da UNESCO e de outros organismos internacionais, cujos projectos regulamentares se encontram já elaborados e aguardam a sua aprovação. [...] Com o sistema nacional de avaliação, objectivamos um processo de aperfeiçoamento dos nossos métodos de trabalho e de aumento da capacidade das nossas instituições de Ensino Superior, com vista a criarmos rankings entre si.” (Teixeira, 2011: 11).

gera oportunidades para questionar sobre a validade da avaliação, sobre as bases que a sustentam e sobre a legitimidade de quem a dinamiza.

A assumir a avaliação como mecanismo de estabelecimento da qualidade estar-se-ia a instrumentalizar um processo que requer construir previamente os dispositivos em que deve assentar, salvo uma avaliação entendida como “policiamento.” Não tendo sido definidos os indicadores prévios a avaliação pode representar uma missão de prescrição e de perseguição. Um diagnóstico prévio ajudaria a construir um plano de avaliação sob a forma de termos de referência (TdR), refletindo o nível organizacional da universidade e o perfil profissional e académico requeridos para os seus mentores. Uma abordagem da avaliação nos moldes que a Ministra discursa, face a identidade corrente da universidade (vacionada para a docência que para a produção de conhecimentos) é passível de gerar ou um caos institucional geral, ou uma banalização do processo de avaliação.

É porventura esta lógica utilitarista e funcionalista, que faz com que a avaliação educacional de acordo com Lima (2002: 26) tenha poucas possibilidades de “constituir-se como um procedimento puramente científico e técnico. Baseia-se portanto, em concepções mecanicistas e instrumentais de organização escolar”, gerando novas identidades cuja explicitação é com frequência inacessível às concepções mecanicistas e instrumentais.

A autoridade exercida na universidade a ser essencialmente legalista e escassamente guiada pela perícia acadêmica, pode representar “a habilidade de usar regras para a vantagem de alguém” e constituir-se numa “importante fonte de poder organizacional” (Morgan, 2007: 171). Uma agenda avaliativa das instituições do ensino superior, muitas das quais “ilegais e legalizadas” (Nascimento, 2011) tenderia a ampliar as distorções já existentes e frequentemente reclamadas quer pelos discursos oficiais, como pelas inquietações públicas. Na pretensão de satisfazer as prescrições induzidas pela agenda avaliativa, os atores dessas instituições não deixarão de recriar as estratégias para contornar a norma, a semelhança das próprias lógicas de legalização, criando-se a partir desta altura, um terreno de disputa a negociar, a preservar ou a modificar.

Enquanto esperava-se que o ECD tendesse a manter a homogeneidade e a ordem, as práticas refletem exatamente o contraponto. Meny & Thoenig (1992: 37) consideram que “a estrutura organizacional é contingente às pressões e incertezas ambientais”, por este motivo, a intuição e as opções dos gestores assentes nas incoerências das normas, recriam formas de facilitar as suas decisões.

O fato de o comportamento dos atores ser condicionado quer por visões estratégicas como por visões culturais, tenderia a que o terceiro papel da universidade (extensão) encarnasse as “abordagens racionais e culturais” (Teixeira, 1964), que reforçariam o “espaço de diálogo” (Hall & Taylor, 1996), diferentemente de uma universidade pública reconhecida como sendo, uma “instituição distribuidora de títulos académicos” (Silva, 2004: 401).

Eventualmente, alguma simplificação das expetativas em relação à universidade, seja a consequência da exteriorização social de algumas arquiteturas procedimentais dos atores universitários, tendentes a resguardar as suas vontades e motivações, distanciadas da perspetiva e do

desenvolvimento do saber humano, como parte da essência da universidade nas sociedades.

O determinismo racional-burocrático refletido na estrutura enquanto instrumento de disciplinação e de ordem, não tem evitado que na transposição do “plano de orientação para a ação” ao “plano da ação” (Lima, 1998) se revelassem ambiguidades, tensões, inconsistências e desconformidades. O funcionamento sujeita-se essencialmente às racionalidades dos “grupos estratégicos” (Friedberg, 1993), que subsumidos na conformidade às rotinas, na categorização como base decisional e na exibição de poderes e da autoridade, enquanto disfunções burocráticas, (re)criam uma cultura organizacional híbrida ancorada na intermediação das práticas dos membros com a estrutura e as influências nacionais, internacionais⁸⁶ e supranacionais⁸⁷. Este processo define a cultura organizacional como estabilizador/regulador organizacional e mecanismo de controlo social Smircich (1985).

⁸⁶ A possibilidade de os resultados da universidade serem aplicados em várias áreas temáticas e espaciais, como referencial de trocas económicas, políticas e culturais entre nações. A ideia de conceber os produtos da universidade (conhecimentos), como apátridas.

⁸⁷ A universidade enquanto fonte de especializações e especificações técnicas e culturais é adotada pelos blocos de Estados como uma opção estratégica para as operações estratégicas, com o fundamento essencialmente económico e cultural, visando o aperfeiçoamento dos mercados em termos de mão-de-obra.

Capítulo VI

Cultura(s) organizacional(ais) da Universidade Pública de Angola

Contextualização inicial

As linhas orientadoras da presente investigação circunscrevem-se na caracterização da cultura organizacional da universidade assente no processo de tomada de decisões, no âmbito da implementação do ECD.

A partir do fato de que, a cultura organizacional enquanto abstração das complexidades observáveis, não é unidimensional seja na sua formação, como na sua manifestação, o estudo centra-se nos atos e comportamentos dos atores na interação entre si e diante das regras organizacionalmente predefinidas pela estrutura. Este processo de socialização e de construção da cultura organizacional representa uma *luta* de adequação dos membros ao contexto organizacional. Uma luta que pode ser compreendida mediante a hermenêutica incidida sobre as imagens, símbolos e significados que os atores organizacionais concedem às suas práticas, os quais são percecionados mas não explicados através do clima organizacional, enquanto revelação da cultura nas organizações.

As organizações entendidas como fenómenos culturais em si mesmos (Morgan, 1996), não deixam de refletir a intencionalidade cultural das sociedades que as geraram. A sua conformação no “plano de orientação para a acção” e no “plano de acção” vai corresponder imediatamente aos valores, símbolos, crenças e heróis comuns da sociedade em que emergiram. Esta abordagem permite também, atribuir “um carácter processual e dinâmico à cultura organizacional, invocando a sua estreita imbricação com as relações estrutura-agência humana” (Torres, 2004: 231), já que a cultura organizacional pode (re)criar-se quando há uma *miscigenação* entre a pressão estrutural e o percurso socioprofissional dos membros da organização, ou relacionados a essa.

Esta fusão só pode ser compreendida através da discussão heurística sobre a vida e o funcionamento das organizações, permitindo identificar as fontes de recriação da cultura organizacional enquanto,

“Produto das influências *externas* à organização (cultura como *variável independente e externa*); e contrariamente, a cultura como resultado de fabricação exclusivamente *interna* (cultura como *variável dependente e interna*) ” (idem, *itálico da autora*).

Significando que a estrutura como uma concatenação de relações formais configuradas em organigramas legislados para obrigar e definir funções e procedimentos dos membros, reflete apenas uma dimensão da recriação da cultura organizacional, sob pretenso controlo gestonário da organização (variável dependente e interna). No entanto, a organização entendida como entidade cultural da sociedade que a gerou, está propensa às influências dos valores e crenças do meio, seja através dos membros, como também da sua interdependência funcional. A organização está por lógica axiológica, limitada de controlar ou influenciar em absoluto estes valores e crenças, formatando de alguma forma a sua cultura organizacional (variável independente e externa).

Os membros organizacionais enquanto portadores prévios de valores e crenças, resultante das suas trajetórias sócio-histórica e profissionais, perante a pressão da estrutura organizacional adotam no “plano da acção”, imagens e significados organizacionais que permitem a sua adaptação, bem como a socialização de novos membros. Esta tendência antinómica no “plano de orientação para a acção” faz com que as organizações não estejam simplesmente ajustadas à acção instrumental (Fine, 1984), uma caracterização que focaliza a cultura como metáfora. Nesta dimensão, a cultura organizacional assume de acordo com Smircich (1985), dois significados: o de estabilizador/regulador organizacional, ou seja, mecanismo de controlo social e, como mecanismo evolucionário, representando uma força anterior ao social (práticas e convenções interativas).

As três fontes invocadas como as mais importantes de (re)criação cultural nas organizações (variável interna, variável externa e metáfora), são revisitadas no sentido de buscar a compreensão da natureza da cultura organizacional reinante na Universidade Pública de Angola. Apesar de o determinismo funcionalista tender a elevar a variável dependente e interna em detrimento das demais, as informações recolhidas mostram que as práticas e convenções interativas constituem a fonte dominante da cultura organizacional do objeto empírico.

6.1. A universidade como entidade polifacetada

As bases para a criação das condições históricas e sociais que podem ou não premiar a crítica sociológica aportam-se não só nos regimes de Estado, como fundamentalmente na evolução da escola e dos sistemas educativos. Na verdade, as sociedades estruturam os sistemas educativos de acordo com “a lógica, sociologicamente construída do funcionamento da escola e as pretensões sociologicamente verificadas da ideologia” (Bourdieu & Passeron, 1968: 252). Não podendo na dimensão axiológica ocorrer uma convergência real entre a lógica sociológica e a ideologia enquanto racionalidade que ancora determinados interesses grupais, é pouco crível que a exteriorização das identidades particulares dos atores através das práticas e comportamentos seja convergente com a estrutura organizacional.

A universidade na qualidade de organização escolar, não escapa deste conflito, sujeita as suas respostas de reforço da legitimidade social às práticas e regras intencionalmente convencionadas pelos respetivos membros. Cada membro é uma entidade cultural portadora de valores e atitudes, podendo por tal, “não agir benignamente, tendo uma orientação calcada na busca do auto-interesse, colocando formações, voltadas para a obtenção de benefícios próprios” (Zylbersztajn, 2002: 131). O autor defende deste modo, que um contexto de funcionamento caracterizado pela ausência absoluta do oportunismo e da existência de uma racionalidade plena, é característico do “mundo da utopia”, dispensando deste modo a estrutura organizacional, porque as promessas organizacionais seriam sempre cumpridas.

A conceção genérica das organizações escolares, veiculada ortodoxamente por normativos, pode desumanizar a universidade enquanto unidade social que se constitui numa “organização em acção” (Lima, 2008). As doutrinas gestionárias por si só, não permitem gerar características aproximadas a este tipo de organização social na sua plenitude, apesar de com frequência, os estudos e caracterizações da escola centrarem-se na dominação legal burocrática e nas estruturas predefinidas. Lima (2006) considera por este motivo que,

“A compreensão das organizações, incluindo as organizações escolares, passará a ser profundamente marcada por uma linguagem metafórica, produto de construções

teóricas e mais ou menos elaboradas. [...], permitindo interpretações múltiplas e recusando uma visão linear das correntes de análise organizacional.” (p. 22).

As aspirações, interesses e motivos dos atores expressos como valores partilhados no interior das organizações, moldam práticas e estilos de procedimento que conferem à universidade um carácter não unitário, não universalista e não determinista. Como manifestação e valor social elevável à categoria de cultura organizacional (Smircich, 1995), a universidade é uma construção social que,

“resulta de um longo processo histórico de construção e institucionalização, incluindo as especificidades e as diferenças que evidencia de país para país e de cultura para cultura.” (Lima, 2008: 87).

Trata-se de uma apresentação que transcende o refinamento das concepções weberianas, já que, as tarefas, os postos, o sistema de regras e regulamentos burocraticamente definíveis tendem a ser condicionados pela história e pelas especificidades culturais do país e pela trajetória socioprofissional dos seus atores.

No quotidiano da universidade, recria-se uma identidade quase uniforme, mas diversamente percebida por as organizações serem detentoras de acordo com Guerra (2002), de um lado obscuro, ou seja,

“Existem zonas pouco iluminadas na organização escolar. A rotina institucional, o pragmatismo quotidiano, os posicionamentos eficientes, a heteronomia funcional, o carácter ambíguo e contraditório dos seus fins, a falta de tempos destinados à reflexão, os mecanismos coletivos de defesa, a dimensão oculta do currículo, etc. fazem com que permaneça persistentemente obscurecida uma ampla parcela da vida organizativa das escolas.” (p. 16).

A teoria de encarar a universidade como entidade polifacetada resulta em primeira instância, do seu perfil de depositário cultural, em que a estrutura, os atores internos e o meio envolvente enformam a sua identidade cultural, por outra, a sua legitimidade tecno-burocrática enquanto efeito do carácter universal do seu produto (conhecimento). No primeiro caso, a universidade reflete e integra um sistema geral identitário da sociedade que a concebeu e no segundo, a necessidade de conter, ainda que por racionalidade ideológica, linhas orientadoras semelhantes às das suas congéneres no mundo.

Apresentando-se deste modo, como uma instituição, por um lado, “sem fronteiras” e condicionada por determinismos universais e, por outro, sujeita e condicionada às regras contextuais da sociedade e dos seus atores.

De acordo com a Lei nº 13/01 (LBSE), a universidade é subsistema do sistema educativo nacional e tem entre outras, a missão de “realizar cursos de pós-graduação ou especialização para a superação científico-técnica dos quadros do nível superior em exercício nos distintos ramos e setores da sociedade” (alínea d, artigo 36º).

Na primeira dimensão da sua missão, percebe-se que, “nas universidades fundadas posteriormente” há variações consideráveis em termos de “antiguidade, continuidade e igualdade de ensino e investigação” (Coppeto, 2001: 41). Estes aspetos são de alguma forma tidos em conta durante a conceção legislativa sobre a universidade, apesar de na sua concretização global revelar-se algo ténue, devido a diferença entre a escola legislada e a escola em funcionamento. Na segunda dimensão, sugerindo à universidade a responsabilidade de assegurar o aprofundamento do saber através da investigação científica e extensão, dos conteúdos lecionados nos demais níveis de ensino do sistema educativo. Confronta-se assim com a sua própria identidade que tende preferencialmente para o ensino que à investigação, como confirmam os seguintes depoimentos:

“As nossas promoções, (pausa procurando termos) não têm sido feitas, ou, baseadas muito nas publicações” (XCEB, p. 2).

“São poucas as pessoas que realmente publicam, são poucas pessoas que escrevem. Esta é que é a realidade” (XCEB2, p. 3).

“Aqui as pessoas investigam pouco mesmo ...” (YHISA, p. 2).

Deste modo, o expetável papel de influenciar os conteúdos dos níveis imediatamente inferiores pode ser, de longe, condicionado pela centralidade ao ensino, gerando-se de alguma forma, uma metamorfose perfeita da universidade numa “escola [...] responsável pela missão fundamental de alfabetização. [...] Promoção da educação básica para todos, [...] associada à erradicação contínua do analfabetismo” (Bindé, 2008: 119).

O ensino terciário, aquele em que, “o professor tem de continuar a ser um estudante para descobrir como se sentir bem no mundo” (Pires, 2007:111), assenta na crítica, na inovação e na investigação, permitindo aos seus atores recriarem novos conhecimentos e conceberem novos currículos de transmissão do saber preexistente. Corresponde a uma das vias, que a modernidade

aponta para estabelecer as alegadas sociedades do conhecimento, aquelas que segundo Bindé (2008),

“Caracterizam-se pela capacidade de identificação, produção, processamento, transformação, disseminação e utilização da informação para criar e aplicar conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano” (p. 41).

Havendo um eventual consenso sobre a adoção e legislação destes aspetos para incorporá-los na universidade com vista a torná-los em padrões de conformidade ideal à sua própria existência, só pode indiciar uma falsa unanimidade e homogeneidade. Trata-se de uma tendência veiculada pelas lógicas funcionalistas que expressam por este intermédio uma imagem integradora da cultura organizacional a qual se comprometem gerir.

Extraíndo da invocação de Bindé, o que pode ser programado e gerido efetivamente, são as ações de *identificar, produzir, processar, transformar e disseminar*, porque as *capacidades* dos atores e a *utilização* real da informação são ancorados por valores, crenças, símbolos e imagens passíveis apenas, de ser interpretados e compreendidos, mas nunca executados.

É a partir desta perspetiva que se desoculta o hiato entre o “desejável e o desejado” (Hofstede 2003), já que as diferenças culturais, os interesses, os dissensos e os conflitos resultantes das perceções dos membros sobre as opções do líder escassamente são óbvias. Em relação ao líder, Torres (2004) defende que,

“Adquire poderes de eleger os seus próprios valores e crenças como aqueles que passarão a ser impostos aos restantes membros da organização [...] atribui um papel de protagonismo aos actores no processo de construção e reconstrução da cultura organizacional.” (164-165).

Apresentando-se assim, dois polos identitários que, apesar de alguma aparente conciliação face a missão, tendem a desconiliar-se face as racionalidade e estratégias indiciando uma cultura diferenciadora numa pretensa entidade monolítica.

No “plano da acção”, os aspetos tendencialmente claros invocados por Bindé (2008: 41), nomeadamente; a “identificação, produção, processamento, transformação, disseminação e utilização da informação” esbarram com as expetativas nunca uniformes dos atores e da trajetória histórica das organizações. Se o grau de dificuldades para as executar aumenta, diminui a motivação para ater-se às mesmas, independentemente do grau de prestígio

que possam representar. Se as gerações precedentes as contornaram, as subsequentes ganham legitimidade para enveredar pelas mesmas lógicas e estratégias de as contornar, expondo assim, uma cultura da ação (instituinte e construída) diferentemente da cultura determinista da estrutura (instituída e decretada).

Esta caracterização, imanente às organizações “debilmente articuladas” Weick (1976) é consequência imediata da pouca clareza dos objetivos da universidade e da imprecisão da tecnologia do ensino. Observa-se uma desconexão manifesta, ancorada sociologicamente na teoria da ação que segundo Torres (2004),

“São as crenças e os valores individuais que em última instância acionam diferentes soluções para os mais variados problemas, fragilizando assim essa aparente homogeneidade” (p. 167).

Apesar de ser recorrentemente apelada pelos enfoques funcionalistas, a homogeneidade como mecanismo de controlo social, os valores individuais e as soluções que estes buscam para resolver os problemas de adaptação, transcendem o nível prescritivos dos fenómenos, ou um suposto comportamento cooperativo benigno. As crenças e valores individuais submetidos à prescrição que é o rudimento primário da socialização homogeneizadora reificam-se na estrutura a partir da preponderância dos membros na convenção de novas orientações.

Não havendo grande distanciamento entre a caracterização feita por Bindé (2008) e os objetivos nacionais expressos na LBSE em relação ao ensino superior em Angola (artigo 36º), será a corrente sociológica da teoria da ação, o aporte mais relevante para ajudar a compreender o fosso entre o “desejável e o desejado” (Hofstede, 2003).

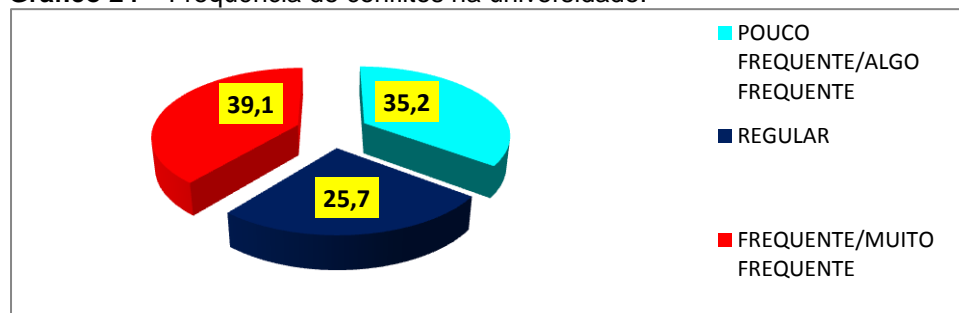
Durante a tomada de decisões organizacionais, seja do “ponto de vista do ator dominante”, como do “ponto de vista da acção” (Ramos, 1996), as interpretações e os procedimentos dos membros são subsumidos pelos seus próprios interesses e motivações, apesar de ideologicamente a agenda oficial invocar a sociedade como o destinatário primeiro. Trata-se de um descompasso que pode justifica o inconformismo constante da sociedade, causando às sociedades “revindicações junto ao poder público” (De Paula, 2005: 39).

Um olhar instrumental pode revelar-se incapaz de descortinar que a reclamação da sociedade para a elevação da sua condição e *status*, é consequência da captura do “desejável” formal e oficial pelos atores organizacionais. A falta de equilíbrio entre a satisfação geral da sociedade e a satisfação dos membros organizacionais sinaliza a irrelevância das práticas, códigos e estruturas adotados para a prossecução da missão tendencialmente genuína da organização.

As formas de (re)criação da cultura organizacional da universidade, seja na dimensão emancipatória (indicando limitações e racionalidades), como na dimensão utilitária (expressando poderes e *The one best Way*⁸⁸), a partir da interpretação dos fatores sociais, económico-políticos, científicos, das práticas, normas e procedimentos organizacionais constituíram na essência, o que o presente estudo procurou compreender.

A universidade não será deste modo, simplesmente um “dado” dado, uma realidade empírica de primeira ordem, mas uma construção histórica e sociológica cuja essência não se tem limitado a cumprir a missão oficial, mas a recriar na medida das focalizações culturais, as múltiplas identidades, como reflete a perceção algo fragmentada dos inquiridos em relação a frequência com que os conflitos ocorrem na universidade (gráfico 24).

Gráfico 24 – Frequência de conflitos na universidade.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011

Este quase equilíbrio em termos de ocorrência de conflitos corresponde à identidade corporativa que caracteriza a forma como o mecanismo de admissão e promoção dos docentes (ECD) é assumido. Enquanto instrumento de

⁸⁸ A melhor via para resolver-se uma determinada situação, ou seja a melhor opção no quadro das Teorias Organizacionais. Para Herbert Alexander Simon (1989), as decisões que tomamos satisfazem não otimizam. Para ele, os economistas que afirmam que as pessoas racionais atuam no sentido de maximizar, não só estão a falar de algo que não se encaixa com factos observáveis, como não estão a ajudar em nada a que se tomem decisões. (In semanário Português Expresso – Declarações do autor no Simpósio sobre o impacto de Herbert Simon).

alianças (gráfico 17), no qual a antiguidade e os graus académicos são relevantes (gráfico 18), apesar de os docentes esforçarem-se na prossecução das suas obrigações e virem o seu esforço pouco reconhecido. A caracterização do ambiente organizacional (gráfico 21), e a necessidade de acomodação ocupacional pode remeter os atores universitários à “lealdade” enquanto terceira resposta face as insatisfações organizacionais (Bilhim, 2006: 338). Pois, num contexto com elevado défice de autoridade cognocrática, os conflitos tendem a assumir um carácter afetivo, desencorajando a “voz” e reforçando a “saída” (idem).

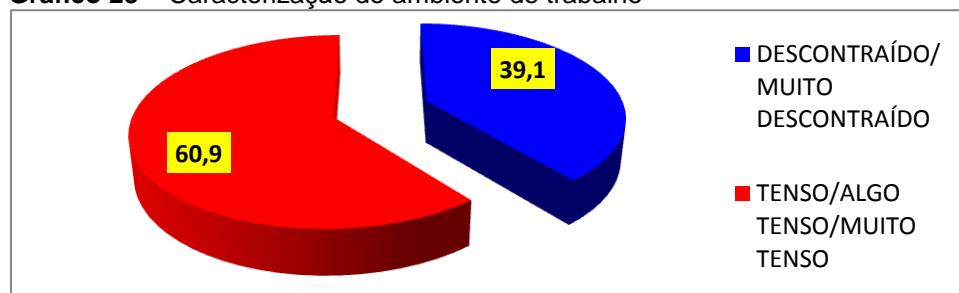
A partir do pressuposto de que, o que está em causa não são apenas as capacidades dos atores, mas as relações organizacionais, Moscovici & Doise (1991) referem o seguinte:

“Não são as suas qualidades nem os conhecimentos de que se dispõem que estão em causa mas as relações de troca e de convivência que os conduzem a evitar as dissonâncias para satisfazer o espírito do corpo. A este propósito, a abstenção e a combinação evidenciam as confusões decorrentes do postulado de racionalidade sobre o qual se apoiam tanto as nossas teorias como as nossas práticas” (p.18).

Ocorrendo deste modo a submissão dos *leais* e a demissão das vozes que se juntam aos saem para não confrontarem. A dominação racional-legal tende a interpretar esta forma de fuga como a ausência de conflitos nas organizações. O ambiente de trabalho pode ajudar aos investigadores compreender o que realmente se está a passar, e o que efetivamente os atores exprimem publicamente sobre o que está a acontecer, como reflete o gráfico 25 sobre o ambiente de trabalho.

O ambiente de trabalho é considerado pelos inquiridos como sendo tenso, muito tenso e algo tenso (60,9%) e, apenas 39,1% de concordância em termos de existência de um ambiente de trabalho descontraído.

Gráfico 25 – Caracterização do ambiente de trabalho



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011

Dentre os motivos que podem estar na base dum ambiente dominado pela tensão está o fato de que, as mudanças organizacionais são escassamente comunicadas e, quando tal acontece, a mensagem é pouco compreensível (gráfico 21). À esta situação adiciona-se igualmente, a pluralidade dos objetivos da universidade (gráfico 20) cuja incidência de concordância recai sobre aqueles orientados para a rotina e acomodação dos membros, em detrimento dos objetivos tendentes à recriação do capital cultural.

Uma abordagem estrutural das representações sociais nas escolas, enquanto organizações atravessadas por diferentes perspetivas em termos de objetivos, tecnologia e participação, permite aos docentes distribuir, independentemente do capital cultural, cargas afetivas. Este processo constitui-se no ponto de equilíbrio entre os membros organizacionais com diferentes níveis de capital cultural, pois facilita a interação entre os membros, valoriza as diferenças, concede alternativas e mobiliza os conhecimentos dispersos nos diversos órgãos estruturais.

As abordagens funcionalisto-institucionalistas, ao centrarem-se na ideia de que as organizações existem para fins devidamente expressos e por isso inabilitadas a se adaptarem às normas e valores abrangentes, constroem o nível de perceção dos problemas, enviesando igualmente as respostas organizacionais conexas. A este propósito Moscovici & Doise (1991) entendem que,

“Se nos restringirmos àquilo que observamos e não aquilo que deveríamos observar, os valores não só introduzem uma ordem entre as alternativas que existem num grupo, como dão um sentido à comunicação entre os seus membros, como oferecem às suas opiniões, juízos e conhecimentos, um ponto de ancoragem relativamente estável. É em relação a este ponto comum que eles discutem e comparam, aceitam ou rejeitam as diversas alternativas. Fazemos continuamente isso quando dizemos que uma informação é útil ou inútil, uma solução prudente ou arriscada, uma medida política favorável ou desfavorável ao país, o veredicto de um júri justo ou injusto, uma teoria científica válida ou não.” (pp. 120-121).

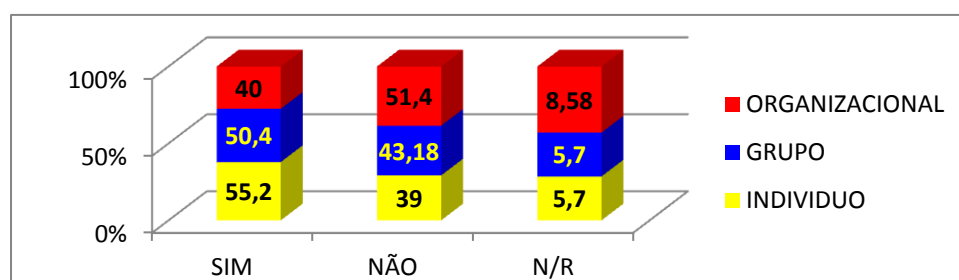
A prática institucional revela a existência de uma universidade, comumente observada e sustentada pela ideologia institucional, como reflete o preambulo do Decreto nº 3/95, “A Universidade é chamada a desempenhar um papel importante em qualquer país” (1º único). A partir da interpretação do clima organizacional sustentado pelas práticas, valores, crenças e imagens, percebe-se que,

“A escola nunca chega a ser abordada na sua totalidade e complexidade, mas antes cindida e fragmentada em múltiplos olhares cirúrgicos, de tipo micro-analítico, incidindo sobre objectos de estudo insulares e atomizados, relativamente independentes e desligados uns dos outros.” (Lima, 2008: 86).

Esta perspetiva complexifica-se ainda mais, quando se faz uma hermenêutica sobre a cultura organizacional, por refletir para além do nível objetivo dos fatos e fenómenos, o subjetivo que contém a justificação do expressamente visível.

A escola enquanto “organização em acção” (Lima, 2008) resulta de um longo processo histórico de construção e de institucionalização que varia de país para país e de cultura para cultura. Assim, do total de docentes inquiridos, exclusivamente angolanos (gráfico 26), quando questionados sobre a existência duma partilha por todos os membros, de valores coletivos e da missão organizacional, cerca de 50,4% discorda. Há uma evidência numérica dum culto do individualismo (55,2%) ao passo que, em relação a valorização da cooperação e do trabalho em equipa verifica-se um certo equilíbrio (50,4% de concordância e 43,18% de discordância).

Gráfico 26 – Cultura predominante na universidade.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

Apesar de todos os inquiridos (105 docentes) serem de nacionalidade angolana, a ordem de concordância sobre o tipo de cultura reinante na universidade - individualista, grupal e organizacional permite fazer as seguintes observações:

- Evidencia-se uma clara diferença entre a cultura organizacional e a cultura nacional com base nos papéis e nas manifestações dos elementos constituintes da cultura (símbolos, heróis, rituais valores e práticas). O fato de Angola ser tendencialmente uma sociedade do “mundo doméstico” (Estêvão, 2003), aonde reina a “adaptação às condições de homogeneidade, estabilidade e coletivismo – uma forma em que, os comportamentos individuais se entrosam

intimamente” (Ouchi, 1986: 68), não impediu que a identidade de uma organização orientada para a inovação, mobilidade e heterogeneidade fosse de certa forma assimilada. No entanto Hofstede (2003) chama a atenção para o seguinte:

“A evidência utilizada é normalmente ao nível das práticas. [...] Estas manifestações superficiais da cultura são muitas vezes tomadas pelo todo. O nível mais profundo dos valores subjacente – o que determina acima de tudo o significado para as pessoas das suas práticas – é negligenciado” (pp. 211-212).

- A lógica da elevação das organizações à categoria de valor cultural (Morgan, 1996) ajuda a compreender que as organizações preservam a identidade cultural da origem consignada no seu papel, independentemente das nações em que se estabeleçam. O recurso de Ouchi (1986) ao exemplo do sucesso das empresas japonesas nos Estados Unidos pode ficar subjacente apenas no nível das práticas, já que as pessoas adaptam-se como mecanismo de integração organizacional;

- A ideia de o mundo doméstico apegar-se à família extensa, à intimidade e estabilidade e, eventualmente, incapaz de adaptar-se à “heterogeneidade, mobilidade e individualismo – uma forma em que as pessoas se ligam tenuemente umas às outras e raramente conseguem intimidade” (Ouchi, 1986: 68), continua a ser preservada no nível dos valores.

Os docentes/gestores dos recursos humanos, quando questionados sobre o critério relevante para decidir em circunstâncias em que se apresentem dois candidatos com o mesmo grau académico para uma vaga, responderam da seguinte forma:

“Avança o primeiro, o mais antigo, o que tiver mais tempo de serviço e muitas vezes quem se formou primeiro. [...] A idade também conta” (XCELG);

“Recentemente, uma colega nossa foi promovida porque já foi chefe de departamento, já foi vice-decana em exercício, e quando ficou decana em exercício o processo dela veio ao conselho científico para ser promovida à professora associada, quem travou? Ninguém! Ai de quem levantasse o *bico*. São conveniências políticas” (notas de campo, 22/12/2010).

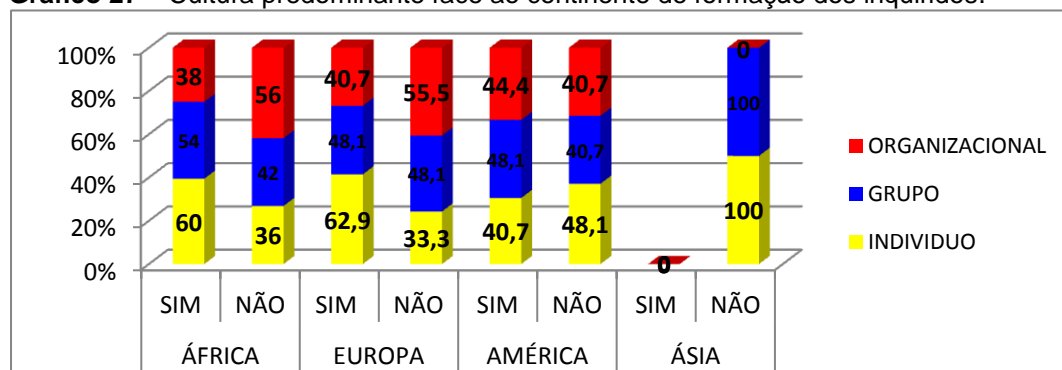
“A prática não tem sido conforme manda a lei. [...] que seja chefe de departamento para não ficar abaixo da categoria de alguém que é seu subordinado” (XCEB).

Esta invocação dos “códigos de honra, os deveres para com os mais velhos [...] respeitando a cadeia de dependências pessoais” (Estêvão, 2003: 22), constituem os valores mais profundos que orientam as práticas dos membros do mundo doméstico.

Ainda que a organização seja do tipo A, vinculada a um “planejamento formal, administração por objectivos e todos outros mecanismos formais e explícitos de controle” (Ouchi, 1986: 74), a expectativa por “um sistema de emprego a longo prazo, muitas vezes para toda a vida” (idem: 73), fá-los recriar os mecanismos de adaptação que induzem a uma pseudo-aculturação organizacional. Uma caracterização que pode influenciar na qualidade dos resultados organizacionais a longo prazo, devido a impossibilidade de submeter os humanos por muito tempo.

Articulando as percepções sobre a partilha por todos os membros, de valores coletivos e da missão organizacional, face aos continentes em que, os inquiridos foram formados (gráfico 27), constata-se que dos 100% dos formados em África (maioritariamente em Angola), 56% discordam da existência de uma cultura organizacional. No tocante a existência do culto do individualismo, 60% concorda na prevalência da cultura do indivíduo. Já em relação a pretensa cooperação e trabalho em equipa, 54% admite esta manifestação na universidade.

Gráfico 27 – Cultura predominante face ao continente de formação dos inquiridos.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

Quanto aos formados na Europa (significativamente do Leste), 55,5% considera não haver na universidade uma cultura organizacional, mas eventualmente uma cultura do individualismo, com 62,9% e, tendencialmente a cultura de grupo com cerca de 48% das opções. Aos formados na América (representativamente de Cuba e Brasil), 44,4% admite existir uma cultura organizacional e 40,7% apresenta a ideia oposta, sendo que 14,8% não sabe ou não responde. A cultura do individualismo representa 48,1% de concordância, igual graduação para a cultura de grupo.

O único inquirido formado na Ásia (Vietnam) não respondeu sobre a cultura organizacional e recusa que exista uma cultura do individualismo e de grupo.

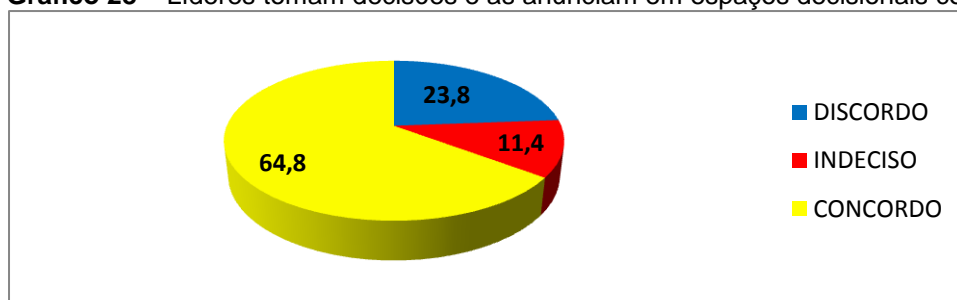
A predominância do culto do individualismo tende a ser a consequência direta das alianças corporativas que movem os membros a recriarem estratégias individuais de fazerem parte dos grupos hegemónicos. O fato de as hierarquias superiores utilizarem os fóruns coletivos decisoriais como instâncias para caucionar as decisões unilateralmente tomadas (gráfico 28) e de convidarem alguns membros a integrarem as instâncias de governação (gráfico 1), gera uma ordem de valores que passa a influenciar as práticas e as ações organizacionais da universidade, seja na perspetiva informacional, seja na normativa, Moscovici & Doise (1991) defendem que,

“A partir do momento que esta hierarquia se torna explícita num meio social, os indivíduos e os grupos aproximam-se manifestamente do pólo dominante. Eles procuram tornar-se muito mais do que eram e mais do que os outros” (p. 121).

O culto do individualismo neste caso, representa um mecanismo de socialização dominante, é uma forma de autodefesa face aos critérios discriminatórios em relação às gerações subsequentes, num quadro em que, as gerações precedentes estabeleceram e *beneficiaram* de critérios pouco rigorosos. A tendência circunscreve-se em identificar os grupos estratégicos e fazer alianças, para *quando cedo melhor* – este clima reduz a partilha, reserva a participação e mitiga a negociação.

As decisões organizacionais, a não serem previamente discutidas e comunicadas nos pretensos fóruns decisoriais (gráfico 28), reforça a ideia de exclusão e indiferença face as opiniões dos membros não hegemónicos como confirma o gráfico 5.

Gráfico 28 – Líderes tomam decisões e as anunciam em espaços decisoriais colegiais.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

Um exemplo de decisão importante tomada e não comunicada, apesar de ser publicamente assumida em documentos oficiais e formais, tem a ver com a existência do centro universitário de Luanda, que não terá sido abordado na instância máxima de governação da universidade (assembleia-geral), como testemunha o seguinte depoimento:

“Centros universitários com responsáveis, que eram pró-reitores, que faziam parte da reitoria eram Cabinda e Huíla que é conhecido também. O de Luanda se havia o seu responsável eu não conhecia, falava-se assim mas, ... em termos de funcionalidade como tal não tinha.” (XAU, p. 3).

Nas sociedades ocidentais, de que descende a universidade, a cultura organizacional é compreendida de forma intrínseca por referência à consolidação do individualismo que sacraliza o *eu* (Pascale, 1985), diferentemente das organizações do oriente, que encontram no coletivismo, o fator primário de recriação do cultural nas organizações.

Durante a observação de elementos comuns nas várias representações da Universidade Pública de Angola e suas unidades orgânicas distribuídas pelas designadas regiões académicas, percebe-se que, as interpretações e as práticas sobre um mesmo aspeto normativo por exemplo sejam diversamente, adotadas. Os depoimentos reescritos relativamente ao (i) provimento de professores associados e auxiliares (artigos 12º e 13º do decreto nº 3/95) e (ii) a evidência de ministração de aulas teórico-práticas enquanto funções do assistente estagiário e do assistente (artigos 7º e 8º do decreto nº 3/95) ilustram esta realidade:

Quadro XI - Evidências dos aspetos do ECD diversamente interpretados.

Sede da região académica	Artigo 12º e 13º (Dec. Nº 3/95) Provimento de professores associados e auxiliares “ter grau de Mestre ou Doutor”	Artigo 7º e 8º (Dec. Nº 3/95) Evidência de ministração de aulas teórico-práticas e práticas.
Y	“Essa situação...tem-se discutido bastante [...] é bastante contundente na nossa Universidade. [...] Temos professores que estão Associados, e que têm a categoria de mestrados, ainda tem a categoria de licenciados. [...] Temos que ver primeiro, o tempo...o tempo de serviço na carreira docente” (XULR, p. 5). “Era mais no tempo de serviço que as pessoas tentavam, não tanto para...outros fatores. Era ao tempo de serviço que eles davam a atenção” (YULR, p.5)	“ Os alunos avaliam ... Eh... (risos) [...] Nós podemos ver que também ali há, ...haverá sempre aquilo que se diz “o facilitismo”. [...] Porque...porque o professor ajudou mais ou não e, se não ajudar mais já é um mau professor e quando o professor também é bastante rigoroso, também há alunos que de fato vão defender essa tese” (XULR, p.4). “Cheguei a aperceber-me de coisas terríveis, do género de que o próprio professor preenche a ficha... (risos) ...e depois o chefe assina” (YULR, p. 4).
X	“Mestre Associado não..., não temos [...] Foi um determinado período [...] foi	“O estudante [...] poderá avaliar um professor [...] Um determinado indicador

	<p>revogado o decreto...até revogado não! O Decreto nem sequer foi revogado que era o Decreto três que agora está em vigor, quando passam para o Decreto sessenta, então consideravam aquilo como um acto administrativo”. (XCEB2, p. 8).</p> <p>“ [...] Temos dado muita liberdade aos chefes de departamentos de ensino para decidirem em relação a cada um dos candidatos dos seus departamentos que devem ascender a alguma categoria. [...] (XCEB, p. 4)</p>	<p>em como o professor interatua, talvez, nas relações humanas, ou como o professor domina um determinado conteúdo [...] Mas podem existir outros indicadores né? No qual o aluno não pode...não pode avaliar. E, por...por receios, por vários outros problemas o estudante pode estar limitado” (XCEB2, p. 6).</p> <p>“São entregues as fichas aos estudantes [...] Tem havido alguma falha em relação a esse pormenor, porque normalmente nós temos feito isso na véspera de promoção” (XCEB, p.3).</p>
W	<p>“Está mesmo estipulado no nosso Estatuto da Carreira Docente universitária, mas ainda não vi ninguém a concorrer dentro da nossa instituição, [...] não vi nenhum mestre a concorrer para a categoria de associado [...] Temos associados [...] que estavam estagnados para subir [...] para professor associado tiveram que procurar o doutoramento [...] só assim é que transitaram diretamente para a categoria de associado. Foi o consentimento deles, foi uma preocupação deles de priorizarem o doutoramento para evitar outros constrangimentos, outros impedimentos porque em princípio estavam a exigir a publicação” (XCEC, p. 34).</p>	<p>“Se eu sou mestre, tem que haver alguém a me acompanhar e quem me acompanhar, tem que ser academicamente superior” (XCEC, p. 3)</p>
K	<p>“ [...] Bem, avança o primeiro, o mais antigo, o que tiver mais tempo de serviço e muitas vezes, quem é que se formou primeiro pode avançar. [...] Avança quem tem publicações, alguém por exemplo com vinte anos de serviço sem publicação, é um professor morto” (XCELG, p.4).</p> <p>“A necessidade de fazer-se justiça passa pelo conselho científico e o conselho científico, ... como já dissemos não tem diploma. Aí surge a tal, ... as tais contribuições aleatórias” (XRULG, p.5)</p>	<p>“A maior parte dos professores acha que os alunos não têm competências [...] para lhes avaliar. [...] Mas em termos de conduta, do perfil, da pontualidade, da assiduidade, os estudantes podem, ... [...] tem sido outro critério quando há empate” (XCELG, p.3).</p> <p>“São as tais regências, os docentes ... para ser sincero, nós nos recursos humanos pagamos esse subsídio e esse subsídio só é pago desde que a área académica forneça os horários que o docente efetivou durante um determinado período, obviamente isso prova a praticidade dessas aulas práticas e teóricas” (XRULG, p.4)</p>

Fonte: Entrevistas realizadas entre 2010-2012.

O fato de referenciar-se os mesmos preceitos legais não tem implicado na prática a existência de uma conceção comum. O conhecimento ou o desconhecimento, a experiência ou a in experiência dos atores e o grau de controlo e de regulação institucional podem ocasionar a diversidade nas práticas. Quando reiteradas, as práticas estabelecem uma identidade nova,

que não representa a imagem imediata de algum normativo, mas é o reflexo do conjunto de normas *interpeladas* pelos procedimentos dos pioneiros, cuja entidade resultante é a partir de certa etapa organizacional requerida para socializar os novos membros.

A nova identidade resultante da designada “modernidade organizada” (Lima, 2008), centrada na produção de educação escolar e de ensino em larga escala, a especialização e fragmentação do currículo, a especialização académica e profissional dos professores, pode ser percebida com a mediação da metáfora de “lentes”. As imagens organizacionais enquanto abstrações mentais, não são grandezas materiais incontactáveis, remetem pois, à interpretação dos artefactos organizacionais, normativos e práticas ancoradas na intuição dos membros. Em função do grau de partilha, de consenso/dissenso nos níveis individual, grupal e organizacional nunca uniforme, afere-se metodologicamente a imagem da “manifestação da cultura organizacional” correspondente (Martin, 1992).

Pois este motivo referencia-se que a interpretação da cultura organizacional remete a procedimentos metodológicos que requerem a inferência com base nos artefactos observáveis, que “podem ser estudados, mas são difíceis de ser decifrados com precisão” (Daft, 2008b). O autor sugere que,

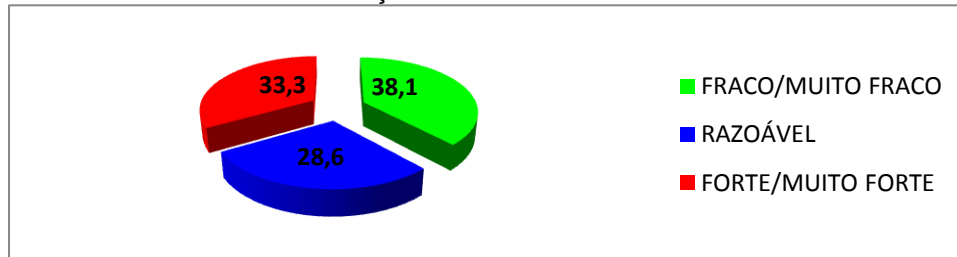
“Para compreender o que realmente está acontecendo numa organização é necessário um trabalho de detective e provavelmente alguma experiência de quem já trabalhou nela” (p. 353).

O autor especifica que, a dimensão dos artefactos em si não é capaz de explicar o significado e a dimensão organizacional que recobre, porque as decisões tomadas nas organizações refletem determinado tipo de crenças e valores dos atores e não representam, imediatamente, a cultura normativista dessas mesmas organizações, apesar de invocarem a agenda, a missão e o compromisso institucional.

Este compromisso não se escapa da ambiguidade, devido aos múltiplos objetivos que a universidade persegue, conforme demonstra o gráfico 20. Representativamente, os objetivos incidem sobre a formação das elites dirigentes e sobre a expansão territorial da universidade, apesar de a *expansão* ser confundida com a “extensão”.

O grau de identificação dos membros com a missão e o funcionamento da universidade estará relacionado com o compromisso expresso pelos objetivos, por estes refletirem a concretização da missão e o modo de funcionamento da universidade (gráfico 29). A enunciação de “fraco ou muito fraco” o grau de identificação (38,1%), patenteia algum equilíbrio nas opiniões em relação o grau de identificação “razoável, forte ou muito forte”.

Gráfico 29 – Grau de identificação com a missão e funcionamento da universidade.



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

Apesar de depreender-se por via das opiniões, o grau de identificação com a missão e funcionamento da universidade, constata-se haver o reflexo das práticas e comportamentos reais dos membros, contíguos ao próprio funcionamento da universidade. Brunsson (2002) entende que,

“O sistema das ideias define o que é tratado nos processos mentais e comunicativos, enquanto o sistema de acção define o que é tratado nos respetivos processos materiais. A pertença a uma dada organização pode ter um efeito standardizador nos conhecimentos cognitivos dos vários membros dessa organização, criando o que pode ser apelidado de ideologias organizacionais” (p. 200).

Se a ideia original de universidade para Angola correspondia, a necessidade estratégica da administração colonial de confessamente, elevar o nível de escolaridade e de formação dos colonos nas províncias ultramarinas, de forma implícita, esta agenda representou um dos mecanismos ideológicos mais importantes para condicionar, retardar e até mesmo coartar o processo revolucionário angolano.

Com o fim da colonização, o papel da universidade alterou pouco, apesar de na dimensão ideológica sugerir-se a concretizar uma intelectualidade proletária no sentido de consolidar a independência e a projeção do desenvolvimento nacional.

A identidade cultural da universidade percecionada como metáfora e como paradigma, a partir das dinâmicas, valores e significados recriados pelos docentes que se haviam sujeitado à essa trajetória histórica (colonial e

revolucionária) não deixará de expressar simultaneamente, as identidades assimiladas e experienciadas. Incorporaram valores organizacionais que foram adotados como meios de socialização dos novos membros, apesar desses não deixarem de evidenciar as suas culturas societais como a âncora da nova aprendizagem cultural.

Numa e noutra fase, os modelos organizacionais adotados para a estruturar o funcionamento da universidade, não escaparam às configurações em que os seus impulsores se haviam formado. Os atores pioneiros que no país independente foram chamados a reestruturar a universidade, eram incapazes de estabelecer um modelo de universidade exclusivamente para Angola independente e claramente demarcado do modelo colonial. Esta realidade fica a dever-se ao fato de que os modelos são interpretações mentais, os quais não se dissociam do aprendizado dos atores que os concebem, diferentemente da dimensão pragmática que pode ser difusamente interpretada.

Após a proclamação da independência (Novembro de 1975), os atores pioneiros na reorganização revolucionária das instituições públicas e, aqueles que intervieram subsequentemente no estabelecimento e expansão territorial da universidade, transbordaram sobre essa, as lógicas da administração educativa das instituições que os haviam formado. Eram lógicas tendencialmente homogeneizadoras que, centradas na ditadura da lei excluía a hipótese da prevalência das aspirações grupais e individuais dentro das organizações -, menosprezo pelo interacionismo organizacional por conta do predomínio do regime fascista do Estado colonial. A par disto, as políticas educativas revolucionárias configuravam a massificação e a democratização do acesso ao ensino superior, como a via para banir o elitismo, conforme estabelecia o Decreto-Lei nº 37/80 de 17 de abril⁸⁹, sobre o estatuto orgânico da universidade de Angola.

No âmbito da administração colonial, a universidade visava elevar o nível de formação e preparação pós-secundária dos filhos da burguesia colonial, sem sair da “Província ultramarina”, sendo que os docentes provinham

⁸⁹ O normativo que procurava viabilizar a revolução social contemplava no seu preâmbulo, a necessidade de a universidade criar as condições de acesso e de sucesso igual a todos os angolanos, mormente, os provenientes da classe operário-camponesa. Esta abordagem justificava o caráter de massas e estratégia ideológica para validar as motivações de luta para a independência.

representativamente das universidades metropolitanas. A nacionalização da universidade na Angola independente pese ter ocorrido com alguma hostilidade, em relação a camada intelectual colonial, por conta da necessidade de adotar uma agência científica e académica em representação política revolucionária, isto não apartou do todo, os docentes que se haviam formado durante a administração colonial.

A incapacidade de o *poder cognocrático* de enclausurar-se nos limites ideológicas dos Estados e a impossibilidade do rigor legislativo, controlar em absoluto a liberdade académica consistentemente assumida, permitiu que alguns dos licenciados na Universidade de Angola, província ultramarina, se tornassem os primeiros docentes da Universidade de Angola independente. Aos mesmos foi incumbida a missão de organizar a Universidade Pública angolana, tendo sido formalmente indigitado como reitor, o respetivo Presidente da República, que também se havia graduado em medicina, na metrópole.

Independentemente da orientação imperialista ou socialista, a universidade, ainda que desejando-se cabalmente, colonialista ou centralmente revolucionária respetivamente, não pôde fechar-se hermeticamente, tendo em conta a sua génese e a internacionalização do seu produto. O rigor legislativo numa organização social não é suficientemente capaz de suplantar as normas de interação informal que injetam dissonâncias, desconexões, polifonias e imprecisões.

A dimensão polifacetada do cultural nas organizações resulta de um conjunto de dinâmicas cruzadas, entre o determinismo institucional de se propor a cumprir as metas pretensamente ingentes da sociedade e os procedimentos voluntaristas dos atores organizacionais subsumidos nas estratégias de reprodução profissional que, corporizam o seu *habitus* profissional.

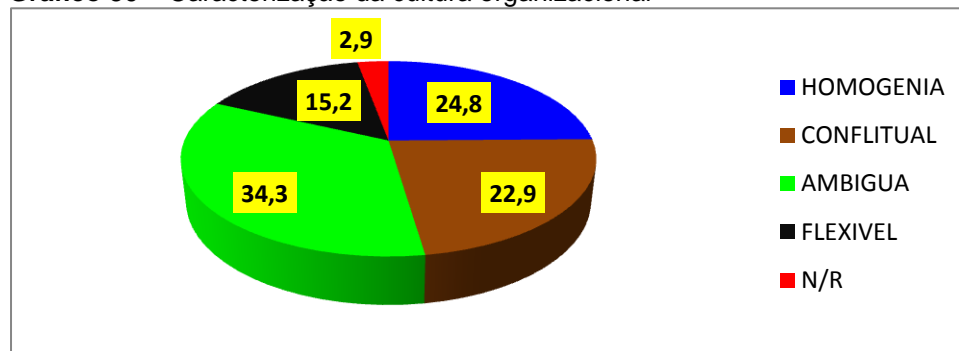
Ainda que por via do método positivista, a caracterização do grau de partilha dos valores e práticas organizacionais pôde ser compreendida com base no gráfico 29 no qual se pode apreender a centralidade dos dissensos como características dominantes. Quando mais se apela à homogeneidade organizacional, a tendência dos atores é de explorar as margens de expressão individual ou grupal com vista a sua integração na organização. As sociedades

adaptam-se à ordem de forma diversa e a distintos níveis estruturais e das subculturas, sem expressar unicamente a homogeneidade.

A homogeneidade pode prevalecer tanto na cultura como nas subculturas, já que a desigual distribuição do poder nas organizações, leva a que, tanto os grupos de interesse como os grupos estratégicos e hegemónicos, (re)criem formas de acesso ou de manutenção do poder. Daí o reflexo simultâneo dos consensos e dissensos nas organizações. Seja no nível organizacional, seja no nível grupal, havendo deste modo, a impossibilidade ontológica para aludir a prevalência de uma cultura organizacional única. Durante o funcionamento organizacional, as interações refletem as idiossincrasias das respetivas sociedades e dos percursos socioprofissionais dos seus atores.

No estudo empírico ficaram evidenciadas as características do mundo doméstico e das identidades das organizações do tipo \underline{Z} , para as quais a instabilidade nunca pode ser requerida, apesar de a homogeneidade representar um baixo nível de concordância.

Gráfico 30 – Caracterização da cultura organizacional



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011

A flexibilidade na partilha dos processos e valores organizacionais representa 15,2% de concordância dos inquiridos, mesmo admitindo haver pouca liberdade de expressão e pouco reconhecimento do potencial dos docentes (gráfico 21). Deste modo, a flexibilidade só pode ser compreendida, ou na perspetiva do conformismo, ou de desconhecimento da sua essência institucional, já que, os aspetos expressos no gráfico 15 e caracterizados como negativos podiam ser superados mediante o conflito e a negociação enquanto parâmetros decisoriais das organizações político-participativas. No entanto, a preocupação pela ordem, pela disciplina e pela hierarquia, mesmo tendendo a coartar as capacidades e habilidades individuais dos atores, as culturas

societais, a história da organização e do país combinadas com o perfil dos atores, optam pela estabilidade e pela homogeneidade mesmo perante as impossibilidades ontológicas para se efetivar.

6.2.1. Perspetiva integradora

Esta perspetiva teórica de perceber o aspeto cultural centra-se nos consensos em relação as concepções dos atores dentro da organização, embora não necessariamente na unanimidade (Martin, 2001). A tendência de banir a orientação para a ambiguidade, acreditar no amplo consenso e na consistência interativa pode representar apenas, uma pretensa forma de fuga ao risco e não será necessariamente um padrão organizacional. O quadro seguinte sintetiza as percepções dos entrevistados, expressando a unanimidade e o consenso, banindo tendencialmente o contraditório, durante a operacionalização do ECD.

Quadro XII - Imagem integradora na operacionalização do ECD

Aspetos objeto de decisão	Indicadores de consenso
Clareza do Estatuto da Carreira Docente.	Acreditam que o Estatuto da Carreira Docente está bem concebido.
Objetividade dos critérios expressos no ECD para o provimento.	Invocam o grau académico, o tempo de serviço, a média de catorze valores na cadeira em que o docente licenciado se candidata.
Evidências sobre o desempenho académico e científico da universidade.	Admitem que há pouca investigação científica, e que os docentes focalizam mais o ensino.
Lógicas da não congelação da progressão na categoria, dos docentes nos cargos de direção e chefia.	Há um consenso sobre a não congelação das categorias dos docentes/gestores.

Fonte: interpretação das entrevistas feitas entre 2010 a 2012.

O consenso e a homogeneidade na universidade estão bastante relacionados com a intencionalidade, de recriar a ideologia organizacional ancorada nos normativos e em discursos ideológicos formais, como fontes plausíveis para justificar a existência da organização. As práticas e os comportamentos dos atores são considerados de menor relevância, apesar de estarem na base da centralidade no ensino e da pouca investigação científica (quadro IX), bem como da pouca consolidação da investigação e pesquisa (gráfico 20).

Ao comprometer-se com o objetivo de formar elites dirigentes num ambiente com escassa cultura científica (gráfico 20), a universidade pode reproduzir para os demais setores da vida nacional, alguma trivialidade

académica e científica. A predominância dos graus académicos e do tempo de serviço (gráfico 18), como critérios de gradação docente, poderão ser insuficientes para formar dirigentes nacionais de nível superior. Os benefícios de um diploma gerado por uma escola potencialmente do nível superior desprovida de cultura científica, pode representar um isomorfismo à escolarização secundária. Bindé (2008) considera que,

“A inclusão de uma cultura científica na formação de responsáveis políticos e de agentes do Estado poderia mesmo revelar-se como um aspecto extremamente benéfico para os países em vias de desenvolvimento” (p. 223).

A participação universitária a acontecer conforme a lei, representa uma forma de precaver os atores de correrem riscos (gráfico 7), porque para além duma justificação formal sobre a essência do ECD, a sua elevação enquanto mecanismo de admissão e promoção dos docentes, bem como de instrumento de reforço das alianças (gráfico 17), reforçam o consenso e a homogeneidade.

As motivações que levaram à revisão das variantes do ECD (1980 e 1989) ao incidirem, conforme o gráfico 16, sobre a universalização deste tipo de normativos e a precedência histórica do país e da universidade, pode interpretar-se como motivações unanimistas, quando a identidade dos membros da organização está ligada à manutenção de *status* autoritativo. Rodrigues (1997: 49) aborda que, “os indivíduos podem escolher rotinas organizacionais ou confirmar rituais, se considerarem que isso contribui para assegurar a sua identidade”. No entanto, durante a aprendizagem organizacional e perante identidades em conflito, de acordo com a autora,

“Podem reificar significados externos, decidir anular seu comprometimento por meio de formas de resistências sutis e disfarçadas com o objetivo de se desligarem ou se distanciarem destas pressões contraditórias” (p. 49).

Embora as pressões possam derivar das regras previamente estabelecidas e expressas em leis e regulamentos, a decisão de rotura dos membros pode socorrer-se aos mesmos instrumentos, ou para abandonar a organização (sair), ou para impulsionar a geração de normas mais confortáveis (voz), ou ainda para manter (lealdade). Por exemplo, face a existência da versão atual do ECD, considerada limitativa, a universidade concebeu internamente uma variante alternativa que, de forma também alternativa, tentou implementar como confirmam os depoimentos a seguir:

“Todos nós sentimos esse entrave por parte do Tribunal de Contas, a não admissão de Mestres na categoria de...de Assistentes. [...] Eu não crítico o Tribunal de Contas, eles têm razão porque nós temos um Estatuto da Carreira Docente, [...] elaborado em 2001, 2002 e não foi aprovado nem publicado pelo Governo. [...] Essa legislação não existe, [...] é que esse estatuto até hoje não foi aprovado e publicado. [...] Eu agora pergunto: os nossos decanos não sabem disso? O nosso reitor não sabe disso?” (YCIL, p. 8).

A cultura organizacional na sua manifestação integradora (Martin, 1992) reflete de modo peculiar o modelo racional burocrático expresso por normas estabelecidas ou legisladas. Esta lógica ficou claramente refletida quando, a quase generalidade dos entrevistados acredita que o Estatuto da Carreira Docente está bem concebido, apesar de mais em diante (na aplicação prática), enunciarem a sua descontextualização, as desconexões e imprecisões.

A invocação tendencialmente unânime do grau académico, do tempo de serviço, da média de catorze valores na cadeira em que o docente licenciado se candidata corresponde não só, a transcrição linear do que o normativo contém, mas trata-se de indicadores com algum carácter estático. Os entrevistados não assumiram sobre como os critérios sobre a investigação científica e a ministração das aulas teóricas e práticas podem ser objetivamente comprovados, devido a dinâmica que estes critérios implicam. Deste modo, a racionalidade sobre a incidência da homogeneidade está para processos estáticos, que excluem a interação enquanto mecanismo de funcionamento organizacional.

Apesar de quase a generalidade dos entrevistados, tentar justificar sobre o porque da não congelação da gradação categorial dos docentes/gestores, as lógicas imbricadas por esta decisão permitem compreender que, esta situação é clara no seio das subculturas e, está a ser melhor aproveitada pelos docentes nestas circunstâncias, como confirmam os excertos a seguir:

“Ele goza de imunidades [...] porque ele já é Chefe [...] um professor normal espera” (YHISA) e “Eu prefiro ganhar como docente universitário [...] Como Chefe [...] Eu trabalho, como se chama, ... de amor à camisola (XCEC).

Pode-se inferir que, o fato de não serem remunerados pelos cargos de chefia e de direção, legitima-se a flexibilização dos critérios de gradação como formas de compensação. De algum modo, pode-se verificar a coexistência da perspectiva integradora com a diferenciadora (impondo a clareza dos processos no seio das subculturas), como argumenta Martin (2002):

“I agree that any organization will require, simply to survive, some common interpretations. The three-perspective approach to understanding cultures in organizations includes the integration view and thus could include all these shared interpretation.” (p.155).

Não há contudo, uma perspetiva exclusiva para caraterizar a cultura organizacional, apesar de às vezes a partir do clima organizacional parecer que uma evidencia-se mais que as outras. Constatou-se que sobre um mesmo assunto organizacional, os atores exteriorizavam as suas perceções em múltiplas perspetivas, quer seja, no conteúdo, como também na forma de interpretar cada fenómeno na universidade. Apesar de evidenciarem o consenso quanto a coexistência da função de chefia com a gradação na categoria, as justificações invocadas são globalmente segmentadas e dissonantes. Os mecanismos e indicadores para percecioner os parâmetros organizacionais estáticos são óbvios, diferentemente dos dinâmicos/interativos.

6.2.2. Perspectiva diferenciadora

A inconsistência nas interpretações dos fatos e fenómenos organizacionais tende a ser uma caraterística central desta perspetiva, a qual é consensual no interior de cada subcultura organizacional, mas frequentemente dececionável no todo da organização, como argumenta Martin (2002),

“Subcultures may exist in harmony, independently, or in conflict with each other. Within in subculture, all is clear; ambiguity is banished to the interstices between subcultures [...] To express the differentiation perspective in a metaphor, subcultures are like islands of clarity in a sea of ambiguity.” (p.94).

O quadro a seguir ilustra um conjunto de indicadores de inconsistência organizacional no âmbito da operacionalização do ECD, relativamente a alguns aspetos que, parecendo claros na dimensão natural do normativo, mas nas práticas desconcilia-se para alguns grupos dentro da universidade e são passíveis de gerar conflitos e desarticulação, apesar da eventual harmonia no interior dos grupos.

Quadro XIII - Imagem diferenciadora na operacionalização do ECD

Aspetos objecto de decisão	Indicadores de inconsistências
Clareza do Estatuto da Carreira Docente	São invocadas as seguintes desarticulações: (i) imprecisão da categoria de entrada para quem detém o grau de mestre; (ii) existência da categoria de monitor sem estar previsto no regime remuneratório; (iii) a avaliação de desempenho está pouco concretizada; (iv) certa injustiça devido a progressão dos docentes nos cargos de chefia,

	entre outras.
Objectividade dos critérios de provimento expressos no ECD	São levantadas as seguintes inconsistências: (i) o grau académico face a prestação real do seu detentor; (ii) o tempo de permanência na categoria e a incompatibilidade com a experiência detida pelo docente; (iii) os mecanismos e o conteúdo da avaliação são incapazes de inferir um docente universitário e (iv) convocação da idade do candidato como mais um critério válido.
Evidências sobre o desempenho académico e científico da universidade	Levantaram-se inconsistências que têm a ver com: (i) relevância e qualidade das publicações em relação a missão da universidade no país; (ii) os docentes avaliados sobre a assiduidade, a relação com os alunos e a ministração das aulas e (iii) a graduação académica dos docentes por intermédio de despachos administrativos.
Lógicas da não congelação da progressão na categoria, dos docentes nos cargos de direção e chefia	Demonstra-se que; (i) esta lógica não interfere nas decisões de promoção; (ii) dos cargos de chefia, os detentores não obtêm nenhuma contrapartida; (iii) reflete um critério óbvio para a promoção de docentes-chefes; (iv) a não funcionalidade do normativo da função pública sobre a gradação automática obriga à essa opção.

Fonte: interpretação das entrevistas feitas entre 2010 a 2012.

Atendendo que estudar a cultura organizacional é apostar na busca da compreensão das racionalidades sobre “o porque” dos fatos e fenómenos terem acontecido desta e não de outra forma, isto é, uma orientação ao mundo da subjetividade organizacional, Martin (2002) assume o seguinte:

“I realize that a subjectivist approach is anathema to many organizational research who believe that the purpose of research is to seek the most accurate view of a phenomenon, test (prove and disprove) hypotheses, and build generalizable theories.” (p. 154).

A esse respeito, a caracterização referenciada com a designação de “eventuais desarticulações e/ou inconsistências” é consequência direta do processo de operacionalização do ECD, em que os interesses e os motivos de todos os atores estão ativados, gerando conflitos, desencantos e negociações. Apesar de os aspetos levantados não serem tão claros para todos os segmentos da universidade (subculturas), mas, como Martin metaforiza, na perspetiva diferenciadora, as subculturas equiparam-se às ilhas claras num mar agitado.

A existência de um ambiente organizacional tenso (gráfico 25) prova a existência das diferenças e do conflito na universidade que podem estar reforçados devido a limitada liberdade de expressão (gráfico nº 21) e de assumir o ECD, como instrumento tendente a reforçar alianças (gráfico 17). As

múltiplas estratégias societais (quadro X) são a expressão de valores mais profundos, tendentes a igualar do ponto de vista socioprofissional entes com diferentes trajetórias sociais e experiências profissionais também diversas. Atendendo que nalguns casos os normativos são deficientes e ineficientes, a estratégia organizacional resume-se ao “silêncio” (quadro IX) permitindo com certa subtilidade, que as práticas e comportamentos dos atores conformem o todo da organização.

6.2.3. Perspetiva fragmentadora

Esta perspetiva tende a expressar melhor a realidade da universidade por espelhar “confusões, paradoxos e aspetos desconhecidos comumente salientes e inescapáveis no quotidiano das organizações” (Martin, 1992: 12). Existe a possibilidade de as organizações estarem sujeitas às influências institucionalmente construídas e desta forma influenciarem também as variações do meio envolvente. Uma *abertura* que é bastante central às organizações escolares devido a participação fluída, aos objectivos problemáticos e à tecnologia pouco clara, que as caracteriza (Cohen, March & Olsen, 1972). Esta realidade sujeita facilmente, as organizações a incertezas e a imprevisibilidades já que, “a quebra da linearidade ou sequência racional entre processo de decisão, tomada da decisão e acção” acontece com “maior frequência do que aquilo que as “teorias da escolha racional poderão admitir” (Brunsson, 2002: 5).

A perspetiva fragmentadora realçando a multiplicidade de visões sobre uma mesma organização é interpretada por Martin (2002) nos seguintes termos metafóricos:

“an issue becomes salient (perhaps because a new policy has been introduced or the environment of the collectivity has changed), some light bulb will turn on, signaling who is actively involved (both approving and disapproving) in this issue.” (p. 94).

Perante as variações que se operam no “plano de orientação para a ação”, os atores organizacionais aprovam ou desaprovam cada aspeto novo, consoante as suas visões e experiências detidas. Era impensável que avançassem em *aventuras* organizacionais, de estabelecer estruturas e regras para as quais não estavam preparados.

Estas experiências não estão concentradas num determinado grupo, tão-pouco estão uniformemente distribuídas por categorias de quadros, salientam-se e sinalizam-se dispersamente no coletivo. Na metáfora da autora, essas são vistas como lâmpadas acesas e dispersas num meio escuro. Por exemplo, os depoimentos que se seguem em relação a possibilidade de o mestre ou o doutor ascender à categoria de professor associado (artigo 12º do ECD), e a decisão de elevar os licenciados na Europa do Leste á mestres, revelam o seguinte:

“Tem sido o MAPESSⁱ e as Finanças a impedir a promoção de docentes, não concordam com o novo Estatuto da Carreira Docente do deliberativo doze. [...] Agora alguns docentes por despacho do Magnifico Reitor passaram à mestre. [...] Está a dar para contrapor alguns problemas” (XULR, p. 5).

“Pois, aquilo que se passava e nós faculdade de EDAL, fomos bastante vítima dessa ... dessa má interpretação eh... desses diplomas [...] Porque o nosso hábito não era esse! (alguma excitação)” (YDAL, p. 4).

“Mestres, aliás, estavam estagnados para subir para professor associado, tiveram que procurar o doutoramento [...] Foi o consentimento deles, [...] Não quiseram usar a forma como está no estatuto, não...não quiseram se envolver na lei” (XCEC, p. 4).

Apesar de a racionalidade burocrática sugerir-se a clarificar os fatos e os fenómenos organizacionais mediante despachos e ordens de serviço, é durante a introdução e/ou implementação das decisões traduzidas em políticas ou linhas orientadoras que, os atores organizacionais revelam as suas dissensões ou consensos. Enquanto dimensão “tributária da corrente sociológica da teoria da acção” (Torres, 2004: 166), a perspetiva fragmentadora pode ser considerada como a mais condizente e explicativa dos processos interativos. Reflete melhor a expressão de crenças, valores e significados experienciados pelos atores, perante novas orientações, regras, normas, estruturas ou opções organizacionais.

Alguns exemplos sinalizados pelas entrevistas permitem aferir indicadores de fragmentação quanto à gestão do ECD, conforme a síntese do quadro seguinte:

Quadro XIV - Imagem fragmentadora na operacionalização do ECD.

Aspetos objecto de decisão	Indicadores de ambiguidade
Clareza do Estatuto da Carreira Docente	O fato de o ECD não estar contextualizado “começam a se revelar no seio da comunidade universitária, os limites, ... os aspetos negativos que decorrem da própria.... aplicação do Estatuto da Carreira Docente [...] muitas vezes, que decorrem da má...uma certa má interpretação do tal Estatuto da Carreira Docente e também má interpretação também dos outros princípios que estão na base...que

	devem estar na base da vida universitária.” (XSL, p.4).
Objetividade dos critérios de provimento expressos no ECD	“Eu acho que aí há uma dose de injustiça, [...] pode ser que o Chefe de Departamento por alguma afinidade tenha conseguido o cargo.” (XCEB). “Muita das vezes nota-se aquele princípio de superficialidade, ou de subjetividade [...], porque os critérios muitas vezes são acompanhados, ... têm a ver com o cargo a ser desempenhado pelo candidato.” (XCEB2).
Evidências sobre o desempenho académico e científico da universidade	“Tem que haver alguém a me acompanhar [...] tem que ser academicamente superior.” (XCEC). “Vê lá [...] não promover um professor que está há muito tempo na instituição e dar prioridade há um novo.” (YHISA). “Nós exigíamos a capa, a capa da revista onde foi publicado, o artigo e a capa da revista onde ela publicado.” (YULR, p. 3). “O fulano ... tem muita experiência, mas é preciso ver quê experiência? Pode ser má experiência!” (XSL, 19)
Lógicas da não congelação da progressão na categoria, dos docentes nos cargos de direcção e chefia	“Costuma a se afirmar que, é melhor colocar nesta categoria, alguém que ainda não ascendeu, mas que seja chefe de Departamento” (XCEB). “O próprio estatuto da universidade, ele dá essa primazia ... o docente o fato de ele não estar a auferir os salários no cargo.” (XCEB2). “O ser chefe não ... o ser chefe não implica que não seja promovido, desde que reúna a, ... os requisitos.” (XCELG). “Os cargos de chefia e direcção são providos por uma comissão de serviço. O docente universitário tem uma carga horária.” (XRULG). “Ele goza de imunidades.” (YHISA).

Há no conjunto, uma invocação quase comparativa entre o que são as orientações e práticas traduzidas em normas e as práticas e experiências anteriores dos atores; uns centrados na forma e outros focalizando principalmente o conteúdo. Gera-se a compreensão de que, “as perspectivas ocultas não são menos importantes, especialmente para aqueles que estejam interessados na predição ou em influenciar mudanças” (Martin, 2002: 152). Os discursos cujos excertos foram espelhados explicitam uma realidade organizacional de certa forma desconexa e desarticulada, cuja retenção na mente dos atores não deixa de refletir alguma falta de consenso, de uniformidade e de unanimismo -, fragmentação. Este paradigma de crenças, valores e sentidos é exteriorizado pelos atores universitários enquanto saberes e experiências que de alguma forma emergem dos atos das gerações precedentes e dão significado às práticas das atuais gerações.

Há um apontamento de negação explícita e também implícita da homogeneidade. As enunciações dos entrevistados tendem a denunciar os eventuais interesses grupais, as evidências de desconexões e “infidelidades normativas” (Lima, 1998), ainda que para fins tendencialmente éticos. Enfim, como característica marcante das organizações que centram a sua ação em contextos imprevisíveis procurando explicações de fatos e fenómenos a partir

dos quais geram o seu produto -, novos conhecimentos, a fragmentação cultural representa a caracterização marcante.

A constante invocação do tempo de vinculação na universidade e a persistente enunciação gradual do grau académico de licenciado, depois o de mestre e mais tarde de doutor, tendem a adequar os normativos aos seus perfis com vista a evitar a sua autoexclusão. A dimensão racional não observou que, a medida em que os atores acumulavam anos de trabalho e adquiriam novos graus académicos metamorfoseariam o seu *status* à exigência oficial e formal da organização através da própria estrutura organizacional.

O sentido funcionalista que é concedido aos órgãos e instâncias da universidade na construção de uma identidade organizacional forte evidencia as desconexões e os dissensos (gráfico 31). Teta (2012)⁹⁰ ao afirmar que,

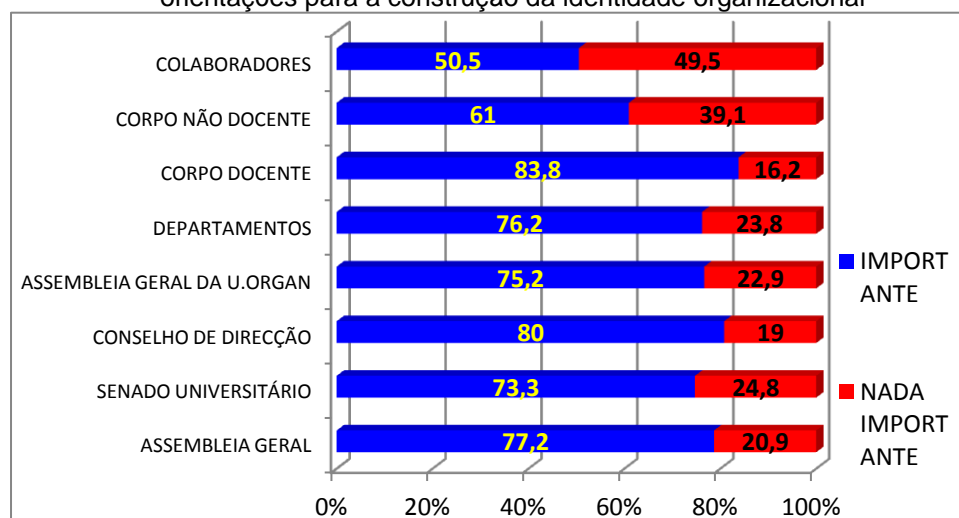
“A evolução na carreira de forma administrativa é o maior erro que cometemos na história da nossa universidade. O imediatismo nas titulações fez com que muitos quisessem chegar à professor titular sem nunca ter publicado um artigo científico”.

enquanto ex-reitor, reconhece que a universidade foi vítima das opções e racionalidades das gerações precedentes que instituíram uma identidade discordante com os atuais processos de construção da imagem de universidade. Não foi necessário integrar grupos não hegemónicos para sinalizar as desconformidades antes sugeridas pelas lógicas integracionistas.

A relevância das instâncias elencadas no gráfico 31, com vista a exteriorização da imagem da universidade pode ser diferenciada, dependentemente do plano institucional que se observa - “plano de orientação para a ação e plano de ação”. Se no “plano de orientação para a ação”, as estruturas orgânicas formais constituem as instâncias inequívocas, já no “plano da ação”, os grupos de atores (corpo docente, não docente e colaboradores) serão de alguma forma, determinantes para a construção e exteriorização da identidade organizacional da universidade. Constituem os agentes privilegiados para veicular “o fora” na universidade e “o dentro” na sociedade (Torres, 2006), tendo em conta a pertença e vinculação às várias microssociedades.

⁹⁰ Foi o último reitor da Universidade Agostinho Neto (enquanto a única pública no País) e actual Secretário de Estado para a Ciência e Tecnologia do Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia. Conferenciava 4 de Julho de 2012, numa mesa redonda sobre o estado actual do ensino superior em Angola, durante a 1ª Conferência Nacional do Ensino Superior em Angola realizada em Luanda/Campus universitário da UAN, de 2 a 4 de Julho de 2012.

Gráfico 31 - Grau de importância das estruturas na produção, difusão e divulgação das orientações para a construção da identidade organizacional



Fonte: Inquérito por questionário administrado a 105 docentes/membros da Assembleia-Geral da Universidade Pública de Angola no período de Dezembro/2010 a Março/2011.

As diferentes interpretações dos critérios estabelecidos nos ECD por Província/região académica (quadro XI) provam os desconcertos que as normas sofrem no “plano da ação”. Na mesma perspetiva pode-se analisar a participação dos gestores dos recursos humanos nas sessões de interpretação e implementação dos ECD, lideradas pelos conselhos científicos. Não havendo uma norma que estabeleça o perfil do gestor dos recursos humanos em termos de grau académico, esta particularidade burocrática recria dissensos em termos de práticas de interpretação administrativa do ECD ao nível das diferentes unidades orgânicas da universidade, provando assim, a incapacidade normativa de manter a unidade e a ordem nas organizações.

A lógica estrutural dos normativos aponta para uma “definição e separação que torna a identidade reconhecível e distinta” (Rodrigues, 1997), neste caso tem sido contrassenso à produção de resultados de boa qualidade por parte dos conselhos científicos, como referenciam os seguintes depoimentos:

“Ele conhece [referindo-se ao gestor dos recursos humanos], vai fazer uma parte do processo e não vai cumprir outra parte do processo [...] e na hora da deliberação ele não aparece para dar a sua opinião [...] depois dá conta que aqueles que passam são aqueles que não estavam na previsão para passar para uma determinada categoria [...] vendo a pasta aí ao lado, cheio de processos devolvidos ao Tribunal de Contas...porque aquilo que é tomado como decisão a partir da, ...do pós-graduação, fere as próprias leis” (XCEB2, pp. 8-9).

“No que tange ao pacote intelectual de cada docente que faz parte do conselho científico, vão dando as suas fiéis contribuições para avaliar este ou aquele, o que é algo aleatório, o que se pretende para termos uma sustentabilidade jurídica e com maior,

diria, ... com maior performance, devemos é produzir um diploma legal da área científica” (XRULG, p. 3).

“Eu seria capaz de ir ao conselho científico e no meio dos docentes dizer não! Tem de ser isso, assim, ... assim, ... assim, mas não é ... é o Tribunal de Contas que pede.” (YDIL, p.5).

Partindo do princípio de que os decisores conhecem os objetivos predeterminados em relação a área dos recursos humanos e dos conselhos científicos, que informações detêm relativamente a implementação das decisões sobre a admissão e gradação na carreira docente? As revelações enunciadas pelos entrevistados exteriorizam alguma escassez do conhecimento legal e quiçá técnico por parte dos gestores de topo, incluindo mesmo, a interdependência institucional que a concretização prática destas decisões acarreta.

5.9. O Estatuto da Carreira Docente: modelo decisional recriador de múltiplas identidades

A tendência instrumental de elevar a cultura organizacional à categoria gestonária impõe tacitamente um entendimento determinista de uma cultura única e controlável. Tal resulta da lógica funcionalista de reduzir a cultura organizacional à estrutura conscientemente elaborada pela organização como modelo de socialização profissional e do emprego, para justificar a justiça laboral. No “plano da acção” acontece que, as práticas dos atores enquanto exteriorizações das suas trajetórias socioprofissionais incompatibilizam-se de alguma forma, com as perspetivas universalista e pluralista de justiça que os normativos portam. O ECD a ser entendido também, como instrumento de socialização do emprego e eventualmente profissional, representa um mecanismo formal e oficial que vai permitir a transferência da identidade de uma geração de membros organizacionais à outra.

As tendências, universalista e pluralista ao invocarem em normativos um igualitarismo absoluto e as vezes contextualizado de justiça sem avaliar os estágios sociais de partida dos membros das comunidades políticas referenciadas nos respetivos normativos, esbarram em utopias legislativas. A este respeito Walzer (1999: 18) defende que “nunca houve um critério único, ou um conjunto de critérios interrelacionados, para toda a distribuição”. Existem pois, múltiplos critérios apeláveis conexos à história e aos padrões particulares

das sociedades, nomeadamente: “o mérito, a qualificação, a linhagem, o sangue, a amizade, a necessidade, o livre intercâmbio, a lealdade política”. A convocação de cada um destes critérios independe da intencionalidade legislativa, mas é dependente da identidade nacional, local ou organizacional.

Apesar de incondicionalmente a lei invocar, é incapaz de assegurar que a partir de uma certa altura todos os membros ou uma determinada categoria de membros de uma organização se encontre em igualdade de circunstâncias, devido ao comportamento diferenciado dos critérios de caracterização dos destinatários da norma. A aparência de que as normas ou sistemas formais garantem o bem comum pode desvanecer devido a expressão das culturas societais, cujos valores vão transbordar sobre a organização, gerando a cultura organizacional enquanto entidade compósita.

O fato de as gerações precedentes terem beneficiado de *métodos administrativos* de progressão na carreira docente, não tem impedido que “o caráter secundário atribuído à educação e ao ensino no âmbito da universidade” (Saviani, 1984: 41) pudesse ser extensivo às gerações subsequentes. O reconhecimento por parte da universidade da competência dos docentes com base nos títulos, no tempo de serviço ou noutros critérios de ordem administrativa produziu uma identidade coletiva, eventualmente desprovida de outras valências reclamadas para melhorar a qualidade do ensino superior.

Quando em entrevista radiofónica (Rádio Nacional de Angola) no âmbito da abertura do ano académico de 2008, o então Reitor da Universidade Agostinho Neto, João Sebastião Teta afirmou: “até aqui estávamos apostados na formação de mais quadros para o país, apostávamos mais na quantidade e agora estamos em condições de apostar mais na qualidade”, gerou um paradoxo interpretativo pelas seguintes razões:

- Parte significativa de quadros formados na lógica quantitativa tornou-se docente desde que, tivesse a média ponderada de catorze valores e fosse *bem-vinda* no departamento ou na unidade orgânica em que se candidatasse;
- Alguns desses docentes progrediram na carreira e integraram por várias lógicas em discussão neste trabalho (gráfico 1), os órgãos de tomada de decisões da universidade chegando a fazer parte de grupos hegemónicos com alto poder autoritativo universitário, quiçá mesmo nacional.

Perante estes fatos, um apelo à suposta qualidade do ensino superior e geral respetivamente, pode representar apenas um “discurso ideológico” (Chaui, 2007) distante de ser concretizado. A legitimidade científica e técnica requerida é na prática reduzida porque, “o imediatismo nas titulações fez com que muitos quisessem chegar à professor titular sem nunca terem publicado um artigo científico” (Teta, 2012)⁹¹. A trajetória histórica terá requerido docentes possíveis para pôr em funcionamento a universidade com vista a produzir uma qualidade de quadros possível, como é reconhecido pelo seguinte depoimento:

“Tanto o Estatuto da Carreira Docente, como os demais normativos que vigoraram até aqui, até certo ponto, quando foram concebidos, representavam um grande avanço tendo em conta o contexto que na altura se vivia. Portanto, um contexto em que estávamos no início da edificação do nosso ensino superior e que peça por peça, era preciso trazer... trazer diferentes contribuições para essa edificação e, num contexto político e económico também diferente do contexto actual. Isto é, também...isto é também, ... num momento em que, a escassez de quadros era muito ressentida em todos os cantos do país, e que, quadros altamente qualificados para corresponderem ao perfil de docência universitária, também escasseavam” (XSL, pp. 10-11).

Pode significar que o ECD e outros normativos conexos foram tomados mimeticamente da regra universal e aplicados à uma realidade cuja qualidade de docentes estava caracterizado de acordo com os parâmetros nacionais de qualidade. Ao interpretar de acordo com Dubar (1997: 151), “a qualificação como socialização profissional” pode-se compreender que os níveis de identificação profissional variam consoante as perspetivas de valorização da qualidade, partilhados por cada sociedade concreta. É portanto expetável que os referenciais que legitimam os docentes da Universidade Pública de Angola, assegurem para além da consubstanciação das tarefas magnas da universidade (ensino, investigação e extensão), a interiorização das normas da universidade, que por lógica, são a expressão da história e da identidade dos países.

Se “escreve-se pouco, publica-se pouco” (XCEB2) e “a produção científica tem provocado muitas vezes polémicas” (XCELG), denota que a *quantidade* de docentes com que o país conta para buscar a *qualidade* do ensino universitário pode fracassar por eventualmente, ter pouco acesso a conteúdos ou formas para definir os parâmetros de aferição da qualidade do

⁹¹ Mesa redonda sobre o estado actual do ensino superior em Angola, durante a 1ª Conferência Nacional do Ensino Superior em Angola realizada em Luanda/Campus universitário da UAN, de 2 a 4 de Julho de 2012. Trata-se de um reconhecimento de João Sebastião Teta, ex-reitor da UAN, quatro anos depois de ter defendido a ideia de a universidade ter apostado na quantidade e partia agora para a formação da qualidade.

ensino superior. Dubar (1997: 237) defende que, “o espaço social das identidades típicas constitui uma espécie de meta-espaço que ultrapassa a esfera do trabalho e engloba a do fora-do-trabalho”. Uma administração dos normativos, circunscrita aos parâmetros internos da organização é incapaz de ajudar a estabelecer “uma distinção importante entre as normas ideais e formais transmitidas pela formação e as normas práticas e informais consolidadas pela experiência de trabalho” (Idem: 152).

Eventualmente, a proeminência da trajetória socioprofissional e académica dos candidatos à docência a ser um parâmetro constitutivo do ECD enquanto modelo regulador do desenvolvimento da carreira docente e da atividade ocupacional dos professores, tenderia a estruturar de forma duradoira as identificações dos docentes. Perrenoud, et al. (2002) acredita que a qualidade profissional docente não pode expetar-se daqueles que vindo do mundo universitário dedicam algumas horas à universidade, nem daqueles que são antes de tudo professores dos níveis inferiores de ensino, ou ainda outros que são formadores de campo e vêm à universidade esporadicamente, tão-pouco aqueles formadores em tempo integral que buscam a sua identidade e a sua legitimidade nos níveis inferiores de ensino.

Como as identidades resultam de um processo de socialização, confrontados os quatro processos identitários típicos de Dubar (1997)⁹², com os significados que a universidade concede ao ECD (gráfico 17), pode-se compreender de acordo com o quadro XV que, a convenção subjetiva da identidade profissional e de emprego dos novos docentes esteve sempre ancorada em dois fatores, nomeadamente: (i) a continuidade e (ii) a rotura com a identidade dos seus antecessores.

A tratar-se da convenção objetiva da identidade por *reconhecimento* pode no primeiro caso (continuidade), ocorrer a promoção dos membros com a condição de assimilarem a visão organizacional, aceitando adequar-se ao *status quo* da universidade. No segundo caso (rotura) apesar de o membro poder reconhecer algum desfoque entre o seu diploma e o emprego, é mobilizado por motivações de recompensa, a converter-se e a desenvolver afinidades para satisfazer a lógica da universidade.

⁹² O autor esquematiza a promoção e a conversão como processos de reconhecimento, enquanto o bloqueamento e a exclusão representam os processos típicos de não reconhecimento (p. 237).

A convenção objetiva da identidade por *não-reconhecimento* pode ocorrer na perspectiva de continuidade através do bloqueamento dos membros cujas competências desenvolvidas ao longo da prestação na universidade tenham elevado a sua polivalência. Já na perspectiva de rotura, os membros são excluídos por a sua identidade precedente incompatibilizar-se com o *status quo* da universidade.

Quadro XV – Compreensão da construção das identidades docentes.

Identidade dos docentes precedentes	Identidade dos novos docentes	Convenção objetiva da identidade	
		Reconhecimento	Não reconhecimento
<ul style="list-style-type: none"> • Acumular anos na categoria; • Inflacionar os títulos académicos; • Integrar os órgãos de gestão da universidade; • Algum afinco à investigação. 	Continuidade	Os novos membros praticam os mecanismos constituintes da identidade dos docentes da geração precedente.	Invocação de quotas de admissão e de promoção, mantendo docentes vinculados a tempo parcial com a universidade. Os mesmos preservam o seu vínculo a tempo integral com outros setores ou com as universidades privadas.
	Rotura	Contratação de docentes com percurso profissional no ensino geral, e de outros com formação precedente desfocada do ensino, incluindo a condescendência da média exigível para o ingresso.	Dispensa, finalização de contratos ou demissões de docentes, invocando lógicas diversas (falta de vagas, deficiente prestação ou indisciplina laboral).

Fonte: Adaptado da tabela de Dubar (1997: 237) sobre os quatro processos identitários típicos.

Alguns dos fenómenos organizacionais expressos no quadro XV permitem compreender que a “identidade para o outro” (Dubar, 1997) é sempre reflexo da nossa própria identidade enquanto atores precedentes. No entanto, a sua construção é mais complexa por encerrar a lógica da estrutura através dos normativos e, a conformação aos interesses e motivações das gerações anteriores que se transformam por coerência tradicional em norma. O ECD a ser um modelo regulador do desenvolvimento da carreira docente e da atividade ocupacional dos professores, bem como um modelo definidor do código de conduta profissional guiado pela lógica política/funcional (Ramos, 1996), pode velar as racionalidades dos grupos hegemónicos fazendo-as passar também, por normas.

A situação atual da Universidade Pública de Angola, em termos de apelo à qualidade sugere uma forma silogística de interpretar: *quantidade gerou*

quantidade que tende a impor a *qualidade* que ela própria é incapaz de compreender. Salvo com o recurso à *ditadura académica*, poder-se-á sujeitar a autoridade político-administrativa da universidade em autoridade cognocrática.

Há um processo de socialização ineficaz para inibir o *habitus* profissional docente centrado no funcionalismo público e assente na identidade do “*executante estável*, trocando a força do seu trabalho por um salário” (Dubar, 1997: 191, itálico do autor). As gerações subsequentes de docentes com identidade de assalariados estarão fora do *perigo* de exclusão por o seu *habitus* encontrar a respetiva equivalência.

A implementação do ECD enquanto decisão e modelo decisional pode gerar um duplo sentido⁹³: - técnico e político que, enforma diversamente a identidade cultural da universidade. Uma decisão técnica ao debruçar-se sobre a definição de variáveis e critérios de julgamento presta-se de acordo com Ramos (1996: 17) a “cálculos”.

São cálculos ancorados em princípios teóricos de vária índole, que impõem limites à decisão política, condicionam os problemas e “restringem as soluções” (idem). Durante a tomada de decisões existe a probabilidade de parte dos atores centrar-se sobre a racionalidade técnica e outra sobre a racionalidade política, mas todos ancorados em jogos estratégicos como fonte de controlo do poder, como testam os seguintes testemunhos:

“Quando um dirigente é nomeado, ... o dirigente do ensino superior para a área científica [...] não encontra nenhum regulamento, obviamente não tem o que faz e não sabe onde iniciar. [...] Os cargos de chefia e direcção devem ser reservados para a carreira administrativa” (XRULG, pp. 4/6).

“Que haja mais sinceridade na avaliação. [...] Quando a Dra. Dilma foi chefe de departamento ela avaliou a Dra. Perla e a Dra. Zuleica, elas não concordaram com a avaliação” (YHISA, p.4).

“O grau académico, aí nós pouco ou quase nada podemos discutir porque nos apresentam um documento que sendo ou não verdadeiro a gente tem que considerar” (YNGL, p. 1).

De forma solitária o ECD é irrelevante para assegurar a eficácia das decisões e mais porque, o respetivo normativo não está regulamentado, enquanto pressuposto que ponderaria a intercessão polivalente dos docentes/gestores em duas identidades distintas, apesar de complementares (carreira técnica e regime administrativo). Uma imprecisão que exterioriza a

⁹³ Ramos (1996: 16) identifica como sendo os dois sentidos fortes que comportam o termo decisão.

exibição de poderes e a despersonalização dos docentes/gestores, que recorrem com frequência ao poder discricionário para fazer valer a sua autoridade quando a autoridade cognocrática escasseia. Por exemplo, o ECD é complementado por outros normativos quando convém aos atores e não constitui um imperativo de complementaridade institucional.

A tendência de protelar esta complementaridade normativa pode de forma implícita permitir a criação de “zonas de incerteza” (Silva, 2004) que passam a ser exploradas para efeitos de acomodação, como refletem as seguintes deposições:

“O cargo de chefia não influenciava grande coisa, porque só uma função e ele concorre na categoria, não concorre na função” (YULR, p.5).

“O decano dessa faculdade quando transitou à categoria de professor titular [...] Ele solicitou ao Magnífico Reitor a formação de um Júri para a prestação de prova pública” (YCIL, p. 4).

“O docente deve ter, ... deve auferir os seus salários não no cargo, mas sim na categoria. [...] A única coisa no cargo que um docente universitário pode beneficiar-se, é um determinado subsídio ou uma gratificação” (XCEB2, pp. 6-7).

“Ele goza de imunidade [...] Ele já é chefe de departamento, querendo ou não ele tem mesmo que passar! (YHISA, p. 3).

Independentemente de algum samaritanismo e aparência cândida que estes depoimentos podem conter na forma ou no conteúdo, na essência preservam a lógica de uma identidade de assalariados. É mais uma forma encontrada para reforçar o *status* socioeconómico a par do socioprofissional. Na prática o monitor e o docente/gestor são duplamente categorizados em dois normativos distintos (decreto nº 3/95 e decreto nº 25/94). A diferença entre ambos consiste em que ao primeiro suprimem-se alguns direitos e vantagens e ao segundo, os direitos são ampliados (chefe e docente), e as vantagens implicitamente inflacionadas (podendo ser promovido na categoria por ser chefe).

Quanto à oposição de uma docente à avaliação de desempenho com sentido instrumental como reflete o gráfico 9 constitui apenas uma forma de testar a integridade e a objetividade desta mesma avaliação. Finalmente considerar um diploma como valor organizacional imaculado revela apenas a ausência de mecanismos integrados de avaliação de desempenho, ou ainda, uma mera cumplicidade que decorre da falta de liberdade prévia dos atores.

As circunstâncias que levaram as gerações precedentes a atingirem através de títulos académicos elevados o topo da carreira, sem que tivessem satisfeito um ou vários critérios-chave do ECD levou a:

- Dualidade entre uma identidade social virtual de profissionais e uma identidade social real de empregados. Tal permitiu o estabelecimento de uma identidade de “*executante estável*” (Dubar, 1997, itálico do autor). Os docentes concedem o seu trabalho à universidade na expectativa de um ordenado como contrapartida, cujos efeitos⁹⁴ ajudam a compreender os gráficos nº 11, 15 e 23.
- *Inundação* das categorias úteis para estabelecer a qualidade atualmente reclamada. Esta situação limita a admissão de docentes com qualificação tendencialmente relevante devido a insuficiência de vagas melhor cotadas em termos de prestígio socioprofissional e socioeconómico. Trata-se de um contexto real que pode sujeitar a universidade a:

“Desprofissionalização ou ‘*desqualificação*’ de seus profissionais de ofício perdendo a sua autonomia e o seu controlo devido ao progresso técnico e ao enfraquecimento da organização interna” (Dubar, 1997: 150-151, itálico do autor).

Esta *desqualificação* tende a processar-se seja de forma direta como indireta. Na primeira verifica-se que aos docentes escasseia a autonomia e amplia-se o seu distanciamento à investigação científica como referenciam os seguintes depoimentos:

“As nossas promoções, ... não tem sido feito, ou baseado muito nas publicações” (XCEB, p. 2);

“Defenderam o doutoramento e automaticamente tiveram a transição direta para professores associados” (XCEC, p. 4);

“O docente dizia: ‘eu publiquei’ mas eu não posso aceitar uma publicação, não sei, dou um exemplo, ... dum jornal” (YURL, p. 3).

Há uma recusa perene de aplicar o critério da investigação científica, devido ao fato de se dar às formações subseqüentes um carácter expressamente utilitarista e os docentes procuram justificar a investigação científica exibindo *qualquer papel impresso*.

De forma indireta constata-se que as identidades dos docentes universitários (quadro XV) transbordam para o seu produto (formandos) por

⁹⁴ O autor elenca os seguintes efeitos deste tipo de identidade: i) fraca implicação na atividade profissional; ii) valorização do ‘bom ambiente’ e das relações imediatas com os pares; iii) grande ligação à estabilidade do emprego e à experiência do posto; iv) pouca ou nenhuma perspectiva profissional; v) origem operária e fraco nível escolar; vi) referência exclusiva à aprendizagem na tarefa e ausência de qualquer formação voluntária e vii) relações de dependência a hierarquia e consciência de uma grande barreira entre os grupos (p.191).

intermédio do “currículo oculto”. A hermenêutica que se faz dos efeitos da operacionalização do ECD face ao Decreto nº 3/08 de 4 de Março, sobre o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Geral (ECDG) permite perceber que o mimetismo assumido na elaboração dos dois normativos facilita a recriação das estratégias de reprodução profissional (quadro XVI).

Conhecendo as formas como os seus docentes vêm progredindo na carreira, os licenciados dos institutos Superiores de Ciências da Educação enquanto futuros docentes do ensino geral sujeitos ao ECDG, replicam os mesmos estratagemas para conformarem-se à norma.

Distante do escolasticismo da idade média, a formação contemporânea sujeita-se não apenas ao currículo exposto como também ao currículo oculto, enquanto influência objetiva e subjetiva para os formandos, da “prática profissional do professor [...] associada aos saberes construídos e incorporados ao longo da trajetória pessoal e profissional” (Silva, 2008: 101). Seria um equívoco sociológico não admitir que os futuros docentes do ensino geral estavam, igualmente, a ser treinados para dar continuidade às identidades dos seus formadores, como se pode confrontar o quadro X com o quadro XVI.

Quadro XVI – Perceção das estratégias de reprodução escolar face ao ECDG (Decreto nº 3/08 de 4 de Março)

Crítérios	Prática dos docentes	Intervenção do contexto	Obstáculos
Tempo	Acumular anos de trabalho na lógica de “veterania” (Silva, 2004)		<ul style="list-style-type: none"> • Mentalidades e vozes internas discordantes. • Crítica nacional e internacional sobre a qualidade do ensino
Grau Académico	A procura pelas Instituições do ensino superior, independentemente do potencial de aprendizagem.	Empreendedores privados no ensino superior. Corporativismo na oferta de cursos de pós-graduação.	<ul style="list-style-type: none"> • Mentalidades e vozes internas discordantes. • Crítica nacional e internacional sobre a qualidade do ensino.

O quadro permite perceber que começam a gerar-se novos problemas para o ensino. A massificação das instituições privadas do ensino superior e as alianças entre as instituições nacionais estatais e privadas, sendo ou não do

ensino superior. Todas começam a ministrar cursos de pós-graduação numa grosseira contravenção à lei de bases do sistema de educação nacional.

A identidade de empregados e assalariados estabeleceu-se no ensino superior angolano de tal modo que,

“O aluno é fraco e passa por nós com notas de dezoito, dezanove e vinte, mas reclamamos apontando ausentes” (Teta, 2012).

Esta exposição enquanto um reconhecimento público, apesar de admitir uma eventual rede de *culpados* e *ofendidos* do sistema, recusa-se a desculpabilizar o docente universitário que, pode ser o ator e a fonte da caracterização do ensino nacional atual. No entanto se,

“As universidades não são fábricas de diplomas mas de graduação de quadros que não comprometam a soberania nacional” (Costa, 2012).

Algumas questões se colocam: aonde é que está o papel regulador do Estado? e como se pode enquadrar a história de uma universidade revolucionária e de massas arrebatada do colonialismo? Court (1991) considera que,

“A esta massificação do ensino superior correspondeu uma diversificação da origem social dos alunos, tornando-se mais heterogénea a sua composição social, com uma implantação mais alargada da universidade no tecido social e uma perda progressiva de qualidade” (Cf. Silva, 2012: 53).

O fato de a classe dirigente nacional ser representativamente o produto dessa universidade massificada (gráfico 20) terá condicionado de certa maneira o papel regulador do Estado. A própria legalização de algumas instituições privadas que não tenham satisfeito os critérios requeridos, pode constituir outra consequência da falta de liberdade prévia dos atores decisoriais precedentes. Uma inversão possível pode implicar o estabelecimento do monopólio da competência e da requalificação de novas categorias de carreira, permitindo preservar os estatutos profissionais mediante as reformas estruturais da universidade.

Considerações finais

A divergência que é apontada em pesquisas de sociologia da educação relativamente à perspectiva que melhor se concilia com o estudo dos processos educacionais — aquela que analisa as relações entre os indivíduos, (abordagens microssociais), ou aquela que se debruça sobre as relações entre as estruturas sociais e as trocas face às situações específicas (análises macrossociais) —, impeliu a pesquisa para o híbrido entre os fundamentos microssociais e as implicações macrossociais das complexidades inerentes à organização e administração educativa.

A perspectiva criada com alguma parcialidade, por parte dos ideólogos do crescimento económico, que concedem à universidade, uma imagem instrumental que negligencia cada vez mais o seu sentido emancipatório, desemboca num utilitarismo centrado no conhecimento tecnológico. Tal faz com que a universidade seja tomada como algo descomprometido com o desenvolvimento social e cultural dos povos, para os quais o crescimento económico daria sentido. Esta lógica utilitarista é realimentada pela focalização dos Estados na massificação dos sistemas universitários, como justificação para adequar os recursos humanos às exigências do desenvolvimento nacional, naturalizando deste modo, a ambivalência das universidades como entidades geradoras simultaneamente de emprego e de conhecimento. Uma tendência do modernismo capitalista que vem permitindo que, no imediato, à semelhança de outros setores nacionais que geram capitais, as universidades sejam provedoras do *capital-diploma*.

A universidade enquanto organização complexa enredada pelas lógicas racional-burocrática e práxis social, é perspectivada através dos modelos analítico-interpretativos e dos modelos de gestão universitária (corporativista, político-participativo e gerencialista), como entidade sujeita aos condicionalismos socioeconómicos e sociopolíticos dos respetivos Estados. A partir destas imagens e modelos, tem sido possível compreender que a construção do papel da universidade, desde o *alargamento da mente humana* raramente expresso em normativos (diplomas e certificados), ao *alargamento da mão-de-obra* e/ou da *ampliação do capita-diplomas*, é consequência das conceções modernistas dos Estados, que ao império da lei tentam uniformizar processos socialmente construídos, independentemente das trajetórias sócio-profissionais e académica dos seus atores.

As universidades, como entidades guiadas pelo modelo político-participativo de gestão informado pelos estatutos autonómicos, em que os atores constituintes e sujeitos dos órgãos de administração (espaço-gestionário) são, na sequência, os integrantes exclusivos dos órgãos de governação (espaço político), têm vindo a limitar a expressão política da organização, mitigando representativamente o debate e a negociação, devido aos comportamentos de “*lealdade*” dos docentes. Esta situação resulta do fato de o processo de tomada de decisões para o provimento e gradação na carreira docente universitária, ser por força do estatuto autonómico, da competência dos respetivos docentes.

Esta realidade converte as instâncias de tomada de decisões, em arenas de confronto e de expressão clara do poder, constituindo-se assim, em fontes privilegiadas de competição aos recursos da universidade (conhecimento, conforto socioeconómico e prestígio). No entanto, as decisões tomadas nas distintas instâncias decisórias da universidade quanto à conceção e implementação do ECD podem gerar “comportamentos de *saída*, *voz* e *lealdade*” dos docentes (Bilhim, 2006: 338)⁹⁵, entendidas como respostas individuais possíveis perante as circunstâncias de insatisfação organizacional.

Na decorrência do escasso equilíbrio entre a autonomia jurídico-administrativa e a sócio-organizacional, devido à limitada autonomia individual dos atores, as *infidelidades normativas* subsumidas, ou pela anomia, ou pela heteronomia institucionais, vêm tornando a universidade refém das racionalidades dos grupos hegemónicos, que na pior das hipóteses, alegam o determinismo dos sistemas político-ideológico dos Estados como a causa da estagnação educativa e da potencial falsa unanimidade organizacional. Esta caracterização vem sendo a fonte da limitada iniciativa e criatividade, comumente reclamadas à universidade, devido ao silenciamento das liberdades, motivações e interesses tendencialmente não unanimistas.

⁹⁵ De acordo com o autor, a **saída** é uma forma de os trabalhadores abandonarem o trabalho por não acreditarem que a sua situação possa mudar positivamente. A **voz** representa uma tentativa de mudar, chamando a atenção à hierarquia e pode envolver ações de protesto. A **lealdade** implica que perante o declínio organizacional, os membros não saem e, nem emitem voz, mantendo-se fiéis à organização. (p. 338).

Enquanto organização caracterizada por objetivos problemáticos, tecnologias pouco claras e uma participação fluída, o cumprimento das suas funções magnas assenta na liberdade, nas motivações e nos interesses dos atores, que quando silenciados, representam oportunidades perdidas. Pois, a busca da verdade visando produzir novos conhecimentos, como um dos compromissos da universidade, é propensa à turbulência e à incerteza do ambiente externo a si, parâmetros que perspetivam uma cultura organizacional fragmentadora.

O ideal do estabelecimento da universidade colonial era perspetivado na necessidade de promover a população imediatamente cidadã portuguesa (a quem designaram por nativos) em detrimento dos indígenas (para quem o estatuto de cidadão passaria pela assimilação cultural), como ficou provado com a redução drástica do número de alunos e também de docentes durante o processo revolucionário. A universidade, à semelhança de outras instituições da administração colonial, não deixou de constituir-se num instrumento de luta para a independência dos indígenas e pró-igualdade dos direitos entre os cidadãos na metrópole e nas colónias. Ainda assim, a tendência de expandir as universidades pelos territórios era ponderada devido às condições estruturais, com vista a evitar não só a balcanização do próprio ensino universitário, como também dos respetivos territórios.

Apesar de os regimes de Partido-Estados revolucionários pretenderem, numa perspetiva político-instrumental, implantar universidades que visassem a superação do atraso socioeconómico das ex-colónias, à semelhança de outras instituições revolucionárias da época, a universidade não deixou de ser mais uma entidade de aporte ideológico a par das suas funções “catequéticas” específicas de ensino e investigação científica. No entanto, enquanto uma organização tendencialmente universal, enformada pela identidade tecno-burocrática e, por lógica do seu produto (conhecimento), ser potencialmente “multinacional”, a estruturação e a forma das novas universidades tiveram poucas hipóteses de escapar do isomorfismo da universidade “colonial”, sendo único referencial experienciado até a data, e porque, quadros juniores que permaneceram no país foram chamados a substituir os seniores que haviam abandonado os territórios.

Relativamente à Angola, a tutela da universidade pelas instâncias do governo (Ministério da Educação e Cultura) era bastante reiterada em legislações consecutivas: - ora como órgão dependente, ora como instituição dependente com autonomia, ora como organismo autónomo, ora ainda como serviço executivo central. Este percurso normativista tendeu potencialmente a afinar os mecanismos de controlo do Estado sobre a universidade. No entanto, já no princípio da década de oitenta, o Estado foi legislando sobre a autonomia da universidade, prevendo não só as autonomias funcionais, como também de integração dos órgãos de administração (gestão e governação) da universidade através de processos eleitorais internos. No princípio do século XXI, o Estado havia legislado a eleição para os órgãos de governação da universidade, de individualidades da sociedade civil relacionadas com universidade, mas tal nunca foi efetivado, salvo se a prerrogativa de o reitor poder convidar para determinadas circunstâncias, as entidades que entendesse satisfizesse esta invocação normativa.

Num Estado de direito e democrático, a autonomia jurídico-administrativa não era suficiente para corporizar o envolvimento das instituições e atores circundantes na definição da missão e das linhas estratégicas da universidade. A centralidade política governamental de Partido-Estado precedente e assimilada pelos atores da universidade tem estado a condicionar a implementação do “modelo político-participativo” da universidade, impulsionando os seus atores a adotarem de forma expressa, procedimentos e mecanismos de funcionamento bastante hierarquizados. Este fato tem sido o responsável pela sujeição dos membros eleitos para os órgãos de governação e de administração a uma “unanimidade cega” ao reitor e aos decanos e a outras hierarquias subsequentes. As discordâncias ou o confronto resultam no isolamento e subsequente cessação de mandato no ciclo seguinte e no limite, “fim de vínculo”. Numa outra dimensão, esta realidade é o reflexo da impreparação autonómica e da escassa liberdade prévia de alguns atores, que integrando os órgãos de governação a convite das hierarquias superiores, tendem a legitimar a unanimidade sob o efeito de *bandwaggon* (Kayo & Securato, 1997) que funciona em forma de censura.

A ideia de estudar a cultura organizacional da universidade deriva da necessidade de desocultar as racionalidades profundas em que se ancora a

caraterização *real-ideal* da Universidade Pública de Angola, aquela perspetivada pelo *lato senso*, aportada na lógica de confiança institucional e que reflete o obviamente claro, o evidente, o formal e o oficialmente imperioso.

O determinismo do paradigma funcionalista, a revelar-se insuficiente para explicar as complexidades de uma entidade socialmente construída, como é o caso da universidade, seja na sua estrutura como também no seu conteúdo, impunha desenvolver “lentes” que permitissem a procura do “como” e do “porque”, enquanto questões explicativas perspetivadas pelo paradigma interpretativo. Assim, o modelo cultural adotado permitiu a caraterização da universidade na sua dimensão *real-contextual*, sugerindo o caminho para a desnaturalização de determinados fatos e fenómenos que caraterizam a estruturação e o funcionamento da Universidade Pública de Angola.

Independentemente das diferentes lógicas e perspetivas que presidem aos estudos sobre a temática da cultura organizacional, esta é mobilizada no sentido de “desmistificar” a razão primeira das racionalidades das opções organizacionais perante tantas outras possíveis, privilegiando a “racionalidade procedimental” em oposição à “racionalidade substantiva” (Simon, 1997).

A universidade enquanto parte integrante da sociedade que a estabeleceu é, igualmente, parte constitutiva da cultura da respetiva sociedade, que à semelhança de outros valores culturais assumidos, representa também um valor social. Deste modo seria “problemático isolar um elemento de um conjunto cultural, sobretudo no domínio simbólico, ainda que apenas para o analisar” (Cuche, 2006: 61), já que a harmonia da cultura organizacional implica um processo de socialização dos novos membros em primeira instância. Tal só pode ocorrer, ou sob a forma da violência simbólica, ou ainda através da violência física, sendo ambas legitimadas pelas sociedades por via dos normativos e estruturas intencionalmente recriados, visando manter o controlo social sobre os membros.

Os autores de orientação funcionalista que se debruçaram sobre os estudos da cultura organizacional, ao darem ênfase à interpretação da temática como se de escola para o pensamento económico se tratasse, criaram premissas para a conceção da racionalidade instrumental do cultural nas organizações. Esta perspetiva procurou cooptar as instâncias de expressão de valores, crenças e símbolos, no sentido de pô-las ao serviço dos processos

produtivos e numa dimensão efetivamente marginal face aos objetivos pretendidos pelas empresas/organizações.

As abordagens de natureza académica sobre a temática (Alvesson & Berg, 1992) — desde os estudiosos puristas académicos que tendem a focalizar as interpretações dos fatos e fenómenos observados, passando pelos académicos/pragmáticos, que tentam mediar a coexistência entre a teoria e a empiria, até aos pragmáticos gestores preocupados com uma abordagem mais prescritiva —, concluem que a cultura organizacional é uma representação de valores e símbolos partilhados.

As investigações de tendência emancipatória configuram, em primeiro lugar, uma perspetiva tendente a desocultar o poder dos atores organizacionais, tecendo críticas à ideologia, ao processo sociocultural no interior das organizações e às assimetrias das relações de poder que tendem a deixar marcas na consciência dos atores organizacionais. Tal resulta do fato de os gestores inculcarem nas mentes dos atores das hierarquias inferiores, as conceções favoráveis da realidade, como forma de dominação que transforma o simbolismo em metas organizacionais. Em segundo lugar, uma perspetiva centrada nos hábitos, no conservadorismo através da tradição, na socialização e na influência organizacional e do contexto, em que a cultura organizacional é construída e interpretada pelos grupos a ela relacionados, sob a forma de padrões, gerando assim, a perceção dos significados dos eventos organizacionais. Pois, o conhecimento da realidade das organizações vai para além do físico observável (infraestruturas, leis, regulamentos, pessoal e normas), enquanto representação simbólica do que na realidade as organizações são e não são, em termos imediatos.

A cultura organizacional constitui um modelo de pressupostos desenvolvidos por um grupo, durante o processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna (Schein, 1968). Tal faz com que a sua re(criação) seja diversamente perspetivada: — criação interna de valores e símbolos, adoção de valores externos, interpretação criativa interna de valores e crenças e, símbolos e imagens adotados e recriados pela organização. A cultura organizacional é interpretada ora como constituinte da organização, ora como representação da organização, ora como metáfora organizacional, ora como paradigma organizacional.

Estas concepções permitem interpretativamente percepcionar os mecanismos de (re)criação da cultura organizacional como variável independente e externa, como variável dependente e interna, como metáfora (Torres, 1997), ou ainda como paradigma (Burrell & Morgan, 1982), respetivamente. A primeira resulta de um conjunto de valores sociais em interação com a estrutura organizacional; a segunda, é a representação da própria estrutura organizacional enredada pelas normas e orgânicas; a metáfora representa a apreensão mental e intelectual do que a cultura pode representar, significar ou igualar-se aos atos, eventos e à estrutura organizacional em si. Finalmente, a cultura como paradigma reflete as visões alternativas da realidade, que vão para além dos limites desta, ainda que não reconhecendo a sua existência. É um conjunto de suposições meta-teóricas que definem o quadro de referência, o *modus operandi* dos teóricos que atuam no contexto social.

A interpretação fenomenológica da cultura nas sociedades (conceito antropológico) e a manifestação da cultura no interior das organizações (conceito sociológico e organizacional), permitem aferir que o clima organizacional expressa a forma como o fato ocorrente na organização é percecionado, ao passo que a cultura é interpretada como a racionalidade profunda que justifica a dimensão, a extensão e a frequência de acontecimento dos fatos. Ou seja, *clima-percepção* da cultura e *cultura-construção* da realidade.

Decomposta na forma como funciona e se visualiza no quotidiano das organizações, a manifestação da cultura organizacional está intrinsecamente relacionada com a sua génese e focalizações nos distintos níveis ou camadas perspectivados por Schein (1968) e Hofstede (1997), respetivamente. O nível visível ou camada visualizada, o nível dos pressupostos básicos ou camada dos heróis e símbolos, o nível da interpretação ou camada dos rituais e dos valores. No entanto, como os critérios e as lógicas sobre a concepção dos heróis pode apresentar-se como uma grandeza subjetiva passível de interpretações para aferir a sua objetividade, os heróis podem simultaneamente ser percecionados no nível da interpretação.

As manifestações da cultura organizacional representam os referenciais e a forma como esta pode ser desvelada nos três níveis ou camadas

constituintes, e a sua incidência está em dependência das fontes de re(criação). A estrutura enredada pelos normativos e orgânicas, enquanto variável interna e dependente, tende a impor a homogeneidade e o consenso, revelando deste modo, a manifestação integradora da cultura organizacional. As culturas societais ancoradas nos percursos socioprofissionais dos atores e nas trocas institucionais com o meio envolvente induzem à variável externa e independente, que face às logicas de distribuição do poder no “plano da ação” e de orientação para ação, evidenciam interesses e motivações, que expressam deste modo, a manifestação diferenciadora da cultura. A recriação e a adoção interna de valores e de significados simbólicos, enquanto metáforas culturais e paradigmas sujeitos à socialização e assimilação dos membros, sujeitam as organizações a confusões, paradoxos e aspetos desconhecidos, que enunciam a manifestação fragmentadora da cultura organizacional.

O cruzamento das dinâmicas organizacionais percecionadas a partir do clima organizacional, como fatos ocorrentes na universidade e a cultura organizacional como a fonte das racionalidades dos processos e práticas da Universidade Pública de Angola permitiram compreender, que tanto a universidade, como as fórmulas da administração e gestão adotadas pela Universidade são igualmente valores culturais da sociedade angolana.

A cultura organizacional da universidade perspectivada nas práticas, procedimentos, valores e crenças vem revelando-se diversamente, e é assimilada pelos formandos e pela sociedade mediante os currículos exposto e oculto, a partir das estratégias de reprodução e do *habitus* profissional docente. As *ordens*, as *negociações* e os *acordos* constituem, todos, mecanismos de busca tendencial da estabilidade organizacional, mas a efetividade de cada mecanismo dita efeitos diferenciados para o produto.

As organizações não sendo na prática homogeneidades absolutas, nem conflitos intermináveis, tão-pouco ambiguidades fatais, podem ser estudadas com alguma profundidade, através da desocultação das racionalidades que recobrem as práticas e os procedimentos dos atores potencialmente comprometidos com a missão e com os objetivos das organizações. O processo de tomada de decisões é a dimensão organizacional tendencialmente plausível para percecionar muitas das dinâmicas organizacionais, já que, a distinção entre o mundo real e a percepção dos decisores é ténue.

A (re)criação da cultura organizacional pode ser diversamente percebida, desde a iniciativa dos criadores da organização que adotam mecanismos de manutenção e geração de resultados, aos processos de entronização dos novos membros por via da socialização. Por este motivo, o modelo cultural de análise é central para explicar os múltiplos parâmetros organizacionais, e os estudos sobre a cultura organizacional adotam os artefactos como o foco. Daft (2008: 353) considera que “os artefactos podem ser estudados, mas são difíceis de ser decifrados com precisão”, podendo-se deste modo recorrer às heurísticas pluriparadigmáticas.

Como as dinâmicas no interior das organizações, mesmo tendo sido generalizadas pela *racionalidade burocrática* sob a forma de “normativos” objetivamente percebidos, a expressão do “poder”, refletindo “interesses”, gera “conflitos” e sugere “negociações”, refletindo a *dimensão política* preocupada com a “estabilidade”. O fato de a busca da verdade com vista à produção de novos conhecimentos (função magna da universidade) implicar incertezas e riscos, reflete a *dimensão da ambiguidade*, como outra “lente” possível para auxiliar a interpretação do *modelo cultural*.

Deve-se aos economistas, o desenvolvimento da teoria do processo de tomada de decisões, com base na “teoria da escolha do consumidor” (Taylor, 1965), a partir da qual desenvolveram os conceitos de decisão sob certeza, decisão sob risco e decisão sob incerteza. Sugerindo do mesmo modo, a abordagem do designado “homem certo”, aquele que supostamente é bem informado, sensível e racional, contrariamente à visão do “homem provável”, aquele que não acredita na linearidade progressiva das decisões. Pois, tomar decisão significa pensar criativamente nas opções possíveis para a resolução de problemas, visando a obtenção de determinados resultados. Trata-se de uma apologia à racionalidade limitada de Simon (1989), em que o gestor não maximiza, centrado em alternativas satisfatórias, toma as decisões possíveis através do pensamento criativo sobre as opções de solução.

Definidas como fases de tomada das decisões — o reconhecimento e definição do problema, a avaliação da relevância do problema e prioridade para a sua resolução, a tipificação dos métodos de resolução, a compilação da informação suficiente, a consideração das alternativas de solução, a escolha do curso da ação e a ação de controlo —, na prática decisional, não se processam

de forma linear e ordenada. Estão condicionados por diversos fatores relacionados com o sistema (o dinamismo, o risco, a incerteza e as exigências da tarefa), com os atores (o número de agentes envolvidos, a influência fisiológica, o temperamento dos atores e as relações hierárquicas entre os atores) e com as intermediações institucionais que compreendem a lógica do produto.

A abordagem do processo de tomada de decisões representa, do ponto de vista (psico)sociológico, uma componente prévia e subsequente à definição dos objetivos organizacionais, razão porque as organizações são descritas como entidades decisórias. A variável “poder” formal e informal assume-se como central e é gerada a partir de diferentes fontes e para fins e objetivos também diversos. Os fins e os objetivos organizacionais não deixam de estar condicionados pela autonomia do decisor que se sujeita às forças estratégicas dominantes, contra as quais está limitado de decidir, devido a prevalência de interesses potencialmente mútuos.

O processo de tomada de decisões no contexto da universidade, atravessa impreterivelmente as concepções de autonomia, enquanto construção histórica com características culturais, económicas e políticas, permitindo estabelecer instâncias decisórias escapadas da verticalidade burocrática que garantam a liberdade e a iniciativa dos membros, de adotarem as regras próprias de funcionamento. A complexidade que envolve as organizações escolares condiciona sobremaneira, o processo de tomada de decisões e, não raras as vezes, as circunstâncias envolventes geraram decisões *a priori* tidas como importantes e suficientes, mas inapropriadas para os novos e futuros contextos organizacionais.

O predomínio dos problemas implica a busca constante de opções para superá-los, remetendo frequentemente as organizações, a um processo nunca estável de tomada de decisões. Assim, uma opção organizacional não implicará automaticamente, a variação na estrutura e na ação, já que, os vários componentes constituintes de cada decisão em ambientes complexos requerem algum tempo para serem aprendidos e assimilados, a medida em que se desaprendem as precedentes, tendencialmente ilegítimas.

O apego à legislação como modelo decisional faz com que os seus apologistas expetam com algum imediatismo os efeitos, e quando não são

lidos, sugerem-se às novas normas adicionais, que com frequência, desarticulam-se mutuamente. Tal sucede, porque as decisões precedentes enformaram as práticas e os procedimentos dos atores, que num horizonte de ação razoável constituíram-se numa identidade cultural adquirida, cuja tendência em relação à nova estrutura e funcionamento revela certa resistência e carece de tempo para ser assimilada, porque a mudança da cultura é um processo lento e difícil e impossível de refletir-se autonomamente nas práticas e nos comportamentos dos atores.

Os normativos assumidos como instrumentos de tomada de decisões representam para as organizações escolares, o modelo decisional racional e os seus constrangimentos estão relacionados com o contexto não uniforme, nem estável, tão-pouco linear como o presságio da lei/decreto, onde a escola atua. Os atores escolares desenvolvem habilidades, competências e saberes relevantes, enquanto mecanismos de libertação mental, tendente a criar regras omissas nos normativos, para delir as dificuldades que condicionam a sua ação. Assim, a adoção de modelos de decisão, exclusivamente prescritivos e utilitaristas pode constituir-se num mecanismo tácito de bloqueio organizacional.

A alta liberdade e a livre preferência do decisor passam pela compreensão da correlação entre a universidade e o processo de tomada de decisões num quadro tendencialmente autonómico. Não se descarta que ao abrigo da autonomia, os membros experimentem “táticas” que os levem a transformar a autonomia normativa em interativa, permitindo-os reposicionar as atribuições e competências das entidades que intervêm no processo de ensino e investigação. Independentemente da sua missão de produzir os novos conhecimentos mediante um processo interativo e criativo, o estabelecimento legal e formal de instâncias decisórias grupais e organizacionais levam os membros da universidade, potencialmente envolvidos no poder cognocrático, movidos por múltiplas racionalidades, a desenvolverem os mecanismos para aceder a estas instâncias.

O modelo político-participativo que caracteriza a gestão da universidade focalizada para um campo de ação não uniforme, um objeto de estudo variado, uma tecnologia imprecisa e com objetivos também problemáticos, é propenso por via da participação fluída, de acomodar nas lógicas e nos mecanismos de

tomada de decisões grupais e organizacionais, os autointeresses e motivações particulares.

As formas ou modelos decisoriais enquanto construções/representações que apontam como as decisões devem ser tomadas (Young, 1966), indexam-se a formas específicas de expressão de autoridade (Bush, 2002). Deste modo, o modelo decisório racional tem a ver com a autoridade profissional/ocupacional; o modelo decisório colegial à autoridade pericial; o modelo decisório político/negocial à autoridade cooperativa; o modelo decisório da ambiguidade à autoridade individual e o modelo decisório cultural/subjetivo à autoridade comportamental expressa pelos valores e crenças, e pelo exemplo dos heróis e líderes. Cada modelo é percebido igualmente, como estando associado a uma imagem qualificadora (Ellström, 1983), nomeadamente: modelo racional à verdade; modelos do sistema social à confiança/acreditar; modelo político ao poder e modelo da ambiguidade à “loucura”. Deste modo, as interpretações que se fazem sobre os efeitos das decisões veiculadas por um determinado modelo decisório, tendem a perscrutar algum tipo de autoridade e alguma qualidade associados.

A abordagem normativa e funcionalista apegada à hierarquia identifica os níveis decisoriais como sendo: *macro*, das “grandes decisões”; *meso*, das “decisões ditas táticas” e *micro*, referente às “pequenas decisões”. No entanto, nas entidades socialmente construídas, caracterizadas por uma interação constante, esta hierarquia não é linear e, nas universidades, é tendencialmente integrada devido à coexistência da autonomia profissional com a autonomia organizacional. Neste caso são identificados os níveis: - individual, grupal e organizacional. Na universidade, independentemente dos órgãos que se estruturam para a tomada de decisões, todos os níveis coexistem em simultâneo no mesmo órgão e nas mesmas instâncias, devido por um lado, à complexidade organizacional envolta num ambiente não uniforme, nunca homogêneo e jamais claro, como a *mente do patrão* ou do *comandante*, por outro, ao fato de todo o sujeito ser por natureza um ente decisor.

A autonomia é tendencialmente central para desenvolver a democraticidade universitária e oportunidade para atualizar as orientações políticas e as metas científico-pedagógicas. No entanto, a desigual distribuição do poder, as exigências da tarefa e as relações hierárquicas entre os atores

fazem com que ao nível interno, a autonomia universitária seja apenas efetiva quanto à proporcionalidade de representação numérica entre as categorias de atores presentes nas instâncias decisórias. A transição do modelo corporativo para o modelo político-participativo de gestão universitária, a não ser uma necessidade dos atores universitários, teve mérito na concretização da agenda do sistema político nacional, e pouco na consolidação da autonomia sócio-organizacional. A assunção da nova realidade, de acordo com as lógicas do funcionalismo público, donde provêm os docentes e outros atores universitários, ainda que investidos por via eleitoral, não impediu que ocorresse em termos de práticas e procedimentos uma analogia ao funcionalismo público.

O hiato entre a autonomia jurídico-administrativa e a autonomia sócio-organizacional está relacionado com o voluntarismo político do Estado em matéria de regulação, pois esta autonomia é sempre relativa e é condicionada, mas também, nos escassos rudimentos de administração social da liberdade e da individualidade, apropriados para uma sociedade democrática, por parte dos atores. Esta realidade pode considerar-se como sendo a responsável pela sujeição, nalguns casos, às entidades supra-universitárias (heteronomia), e noutros, a desconexão normativa interna, a recusa ou a negligência às preexistentes (anomia). Deste modo, a universidade longe de ser o reflexo dos normativos, afigurou-se como o construto e reflexo da trajetória socioprofissional e académica dos seus membros. A autonomia enquanto uma construção tendente a decidir sobre os assuntos académicos, científicos, administrativos e financeiros, terá premiado a *feudalidade autonómica* da universidade, devido à hibridação entre a autonomia universitária, autonomia dos atores e a autonomia da tutela.

A ordem social, entendida como a fonte de estruturação dos valores e comportamentos, levou a que a autonomia decretada tivesse que no “plano da ação”, sujeitar-se à reificação permanente mediante complexos processos de negociações, ações e trocas entre os atores universitários. Esta dimensão do problema sociológico é imbricada pelo princípio do determinismo ou da autonomia da ação social e constitui a sugestão da desconstrução da tensão básica entre o sujeito e a organização e, tendencialmente, entre a organização e a sociedade.

O Estatuto da Carreira Docente (ECD) enquanto normativo e decisão está propenso a condicionalismos da criatividade e inovação dos seus membros e também da imprevisibilidade do contexto. Os critérios que se invocam, a serem essencialmente de ordem administrativa, tendem a sujeitar os docentes aos ditames do funcionalismo público (controlo, hierarquia, disciplina e ordem), contrariamente à variação de comportamentos e condutas dos docentes. O normativo apresenta de forma subsumida, a influência fisiológica e o temperamento dos atores, bem como o ambiente de desenvolvimento envolvente (Kaufman, 1968) em cada época da sua revisão.

A conceção das organizações numa perspetiva eminentemente racionalizadora de processos sociais legitima com frequência, a confusão entre as funções e as identidades. Constata-se como uma lógica de controlo social, que é apelada na perspetiva da manutenção da ordem social, mas que na prática, expressa mais ilegitimidade que legitimidade social, por frequentemente ignorar o interacionismo social, como fonte de reestruturação organizacional. A perceção de um Estatuto da Carreira Docente claro e objetivo, com critérios potencialmente pertinentes, tendentes a um eventual desempenho académico e científico da universidade, reflete na prática uma variedade de representações integradas, diferenciadas e fragmentadas, dependentemente dos interesses, dos motivos e da posição que cada ator detém na estrutura formal.

Os atores universitários buscam formas e mecanismos de adequarem-se não só aos critérios estabelecidos pelo normativo (satisfazendo-os, contornando-os ou modificando-os), como também de satisfazer as racionalidades dos decisores (fazendo alianças, evitando a indignação e a crítica ou fazer-de-conta). Na dimensão do impacto social da universidade começa a questionar-se sobre a relevância do ECD e dos critérios constitutivos, por esta ser a “a porta de entrada” a uma organização comprometida com a verdade, como meio para desocultar muito mais verdades (novos conhecimentos). Enquanto símbolo no nível da estrutura, o ECD vem perdendo o seu valor por ser suspeito de não ser coisa real, senão que representa apenas uma arquitetura organizacional.

A colagem dos diplomas aos melhores salários e/ou ao prestígio, estão sendo a fonte de destruição da qualidade da universidade e da academia. A

intenção de valorizar a formação tende a parar na valorização dos diplomas, os quais são ainda insuficientes para desenvolver uma formação de qualidade, porque *todos buscam licenciaturas, mestrados e doutoramentos* para a ostentação e para o prestígio simbólico e socioeconómico. A invocada fidelidade político-ideológica dos docentes é uma adaptação às lógicas de requeridas para a promoção profissional e social, veiculadas pelo contexto nacional e herdadas da trajetória histórica da universidade que se sujeitava “às lógicas prevaletentes, de natureza partidária” (Silva, 2004: 175).

Aportada no modelo cultural de análise, a investigação focalizou determinados pressupostos que enformam as normas, os valores e crenças da universidade a partir da conceção e da operacionalização do ECD, os quais influenciam as formas de pensar, de sentir e de agir dos docentes. Tal permitiu perceber os significados e as múltiplas interpretações que os atores concedem aos processos de (re)construção da cultura organizacional da universidade. Para o efeito foi necessário que fossem previamente, formuladas algumas proposições teórico-empíricas para orientar a investigação, a partir das quais era possível perceber se os fenómenos observados estavam relacionados com o “mundo real”, ou com o “fora da mente”, ou ainda com a “consciência” dos atores universitários (Bilhim, 2006: 97), enquanto características da dimensão subjetiva da realidade social. Considerando as proposições formuladas pôde-se compreender o seguinte:

1) Apesar de ter vigorado a partir de 1995, um ECD pretensamente progressista em relação às duas variantes precedentes (1980 e 1989), os imperativos socioeconómicos, e até mesmo institucionais vêm remetendo os docentes a *estratégias de reprodução profissional*, que premeiam uma formação de quadros com perspetivas e habilidades para a administração pública. A não observância no ECD, “da variedade das aptidões, da identidade das tarefas, da significância das tarefas, da autonomia dos atores, e do conhecimento dos resultados” (Bilhim, 2006), combinado com as implicações dos normativos nacionais em termos de remunerações potencialmente confortáveis para o setor da educação, reforçam a existência de um ensino tendente à conformação ocupacional e com baixo teor crítico e emancipatório. A realidade demonstra que durante os concursos públicos para a admissão de

professores para o ensino geral, os demais setores públicos incluindo a universidade, perdem os funcionários licenciados para o ensino geral;

2) As práticas e os procedimentos dos atores, que asseguram o funcionamento da universidade desde o “plano de orientação para a ação” ao “plano da ação”, não expressam homogeneidade e tão-pouco o consenso que os normativos evocam. O funcionamento da universidade é caracterizado por consensos e dissensos, sejam de ordem profissional, como de ordem burocrático-administrativa. Os atores experimentam fórmulas que os permitem adaptar-se ao contexto organizacional, com vista a sua integração, fazendo alianças, corporações e adesões, enquanto mecanismos concretos de socialização.

3) Apesar de os critérios expressos no ECD não refletirem efetivamente, os percursos socioprofissionais e académicos dos “grupos estratégicos” (Friedberg, 1993), o poder discricionário que impera no âmbito da sua aplicação tende a desvelar estes pressupostos. As tendências de invocar as ideologias do Partido-Estado, como substanciais na reificação dos critérios expressos no ECD, terão terminado na versão de 1989, no qual se ditava o regime de excecionalidade (capítulo V, decreto nº 55/89). No entanto, como a mudança cultural é lenta e os seus valores são retomados sempre que tenham sentido para os atores subsequentes, esta inércia e reprodução das excecionalidades vêm sendo atribuídas às sobredeterminações político-ideológicas. Particularidade que reforça a ideia de universidade como entidade polifacetada, em que as racionalidades que sustentam o seu funcionamento são eivadas seja pelo determinismo normativo, seja também pelo voluntarismo dos atores enlaçados nas suas identidades tradicionais e nas suas estratégias de explorar as incertezas organizacionais⁹⁶.

4) As racionalidades em que se ancoram a integração dos docentes nos órgãos de administração e a caracterização da participação destes nas instâncias de tomada de decisões, conferem simultaneamente à universidade, uma imagem de consensos e dissensos, seja entre os grupos estratégicos como em toda a organização, percecionando-se assim, a prevalência das

⁹⁶ Uma experiência prática foi a promoção de Magisters a Masters, em Despacho do Magnífico Reitor exarado como mecanismo para contrapor a inviabilização constante pelo Tribunal de Contas, da implementação do ECD expresso no Deliberativo nº 12/SU/2004. Alguns Estados europeus graduam os ensinos universitários da seguinte forma: bacharelato (3 anos), diplomado (4/5 anos), magister (4/5 anos), master (5 anos ou mais) e doutoramentos. (Santiago et al., 2002: 51, tabela 2).

manifestações diferenciadora e integradora da cultura organizacional. Apesar de os docentes puderem candidatar-se para os cargos de direção e chefia da universidade, independentemente da relevância dos seus percursos socioprofissionais e académicos, a existência de uma estrutura orgânica muito hierarquizada, amplia o “sentido de oportunismo” (Zylbersztajn, 2002: 126) dos atores, que resguardam-se nas racionalidades ideológicas para desenvolver o seu poder autoritativo e firmar-se no contexto nacional.

Como nas sociedades modernas, a formação é bastante procurada em detrimento, nalguns casos, de bens materiais, independentemente se esta é ou não relevante para o indivíduo. O PRONACI⁹⁷ (2002:3), elenca três circunstâncias em que a formação é devida, nomeadamente: (i) a formação como uma estratégia de gestão e inovação; (ii) a formação como estratégia de validação da formação; (iii) a formação como imperativo de formação para a cidadania. Pois, enquadrar os ensinos universitários no âmbito da “escola ao longo da vida” (Lima, 2007), pode não corresponder com a renovação das competências individuais, se não forem estabelecidos os “sistemas de aprendizagem contínua e processos de construção de novos conhecimentos” (Santiago et al., 2002). Ao contrário, pode-se constituir em mais um fundamento ideológico para legitimar a conformação às ocupações profissionais.

A proposta desta investigação não visava representar mais um trabalho para obter apenas um título académico formal, como vem sendo impulsionado pelas perspetivas neoliberais, mas uma proposta de aprofundar os conhecimentos sobre as lógicas, as perspetivas, os modelos e os paradigmas, a partir dos quais podem ser explicados os fenómenos que caracterizam a universidade. Existe o compromisso de aprofundar a investigação sobre a problemática da *Cultura Organizacional* nos níveis de formação subsequentes, procurando compreender as racionalidades que aportam a conceção de estruturas orgânicas tendencialmente “colossais” do Ministério que tutela o ensino superior no país.

⁹⁷ Programa Nacional de Qualificação de Chefias Intermédias.

Referências bibliográficas

Livros, capítulos e artigos referenciados

A

- AFONSO, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Braga: Instituto de Inovação Institucional.
- AKTOUF, O. (1990). Le Symbolisme et la Culture D'entreprise. In J. F. CHANLAT (ed.), *L'individu dans L'organisation*. Quebeque: Université de Laval, pp. 136-153.
- ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, F.; HIERNAUX, J.P., MAROY, C., RUQUOY, D. & SAINT-GEORGES, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- ALLISON, G. T. (1971). *Essence of Decision. Explaining the Cuban Missile Crisis*. Glenview, Illinois: Scott Foresman & Company.
- ALVESSON, M. (2002). *Understanding Organizational Culture*. Great Britain: SAGE Publications.
- ALVESSON, M. (1993). *Cultural Perspectives on Organizations*. Great Britain: Cambridge University.
- ALVESSON, M. & BERG, P. O. (1992). *Corporate Culture and Organizational Symbolism. An Overview*. Berlin: Walter de Gruyter.
- AMALBERTI, R. (1996). *La Conduite de Systèmes à Risques*. Paris: Universitaires de France Press.
- AMBRÓSIO, T. (1987). *Aspirations Sociales. Project Politique et Efficience Socio-Culturelle*. Tours: Thèse pour doctorat d'Etat en Lettres et Sciences Humaines Sciences de l'Education. [Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/322>. Acesso a 23/06/2012].
- ARAÚJO, A. D. (2006). Práticas Discursivas em Conclusões de Teses de Doutorado. *LemD*, v. 6 nº 3, pp. 447-462.
- ARNAL, J.; RINCÓN, D. & ANTONIO, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Labor Editores.
- ARROW, K. (1974). *Limits of Organization*. Toronto: George Mc Leod, Ltd Press.
- ARRUDA, M. C. C. (2000). *Notas de Palestra Proferida no Seminário sobre Ética nos Negócios*. São Paulo: Fundação FIDS/Conselho Regional de Administração. [Disponível em <http://www.ead.fea.usp.br/WPapers/2000/001.pdf>. Acesso a 12/10/2012].
- AVRITZER, L. (1997). Um Desenho Institucional para o Novo Associativismo. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, nº 39, pp. 149-174.

B

- BACHARACH, S. B. (1988). Notes on a Political Theory of Educational Organizations. In A. WESTOBY (ed.), *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 277-288.
- BALDRIDGE, J. V. (1983). Organizational Characteristics of Colleges and

- Universities. In J. V. BALDRIDGE & T. DEAL (eds.), *The Dynamics of Organizational Change in Education*. Bekeley: McCuchan Pub. Co., pp 38-59.
- BALL, S. J. (1993). Culture, Cost and Control: Self-Management and Entrepreneurial Schooling in England and Wales. In J. SMYTH (ed.), *A Socially Critical View of the Self-Managing School*. London: The Falmer, pp. 63-82.
- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: Freeman.
- BARAÑANO, A. M. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão. Manual de Apoio à Realização de Trabalhos de Investigação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- BARDIN, L. (2009). *Análise de Conteúdo. Tradução de Luís A. R. A. Pinheiro*. Lisboa: Edições 70.
- BARLEY, S. (1983). Semiotics and the Study of Occupational and Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 28, nº. 3, pp. 393-413.
- BARROSO, J. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BASILE, J. (1965). *La Formation Culturelle des Cadres et des Dirigeants*. Belgique: Éditions Gérard.
- BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. (1971). *L'école Capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- BAUER, M. & GASKELL, G. (eds.) (2008). *Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som. Um Manual Prático*. São Paulo: Editora Vozes.
- BAUER, M. (2008). Análise de Conteúdo Clássica: Uma Revisão. In M. BAUER & G. GASKELL (eds.), *Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som. Um Manual Prático*. 7ª Edição. São Paulo: Editora Vozes, pp. 189-217.
- BECKER, G. S. (1993). *Human Capital – A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BECKER, G.C. (1976). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: Chicago University Press.
- BELL, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Garden City, N.Y: Doubleday Press.
- BERNOUX, P. (2005). *A sociologia das Organizações*. Porto: Rés Editora.
- BERTRAND, Y. & GUILLEMET, P. (1994). *Organizações: Uma abordagem Sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.

- BENTHAM & JAMES MILL (1962). Power and the Pursuit Of Peace. In F. H. HINSLEY (org.), *Theory and Practice in the History of Relations Between States*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 81-91.
- BILHIM, J. A. F. (2006). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BINDÉ, J. (Coord) (2008). *Rumo às Sociedades do Conhecimento. Relatório Mundial da UNESCO*. Lisboa. Instituto Jean Piaget.
- BLAU, P. M. & SCOTT, W. R. (1979). *Organizações Formais. Uma Abordagem Comparativa*. São Paulo: Atlas Editora.
- BLAXTER, M. (1996). Criteria for the Evaluation of Qualitative Research Papers. *Medical Sociology News*, Vol. 22, nº 1, pp. 68–71.
- BLOOM, J. W. (2006). *Creating Classroom Community of Young Scientists*. New York: Routledge.
- BLOOM, M.; DAVID, C. & KAVIN, C. (2005). *Higher Education and Economic Development in Africa*. Harvard: Harvard University.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLMAN, L. & DEAL, T. (1984). *Modern Approaches for Understanding and Managing Organizations*. California: Jossey-Bass.
- BONOMA, T. V. (1985). Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process. *Journal of Marketing Research*, Vol XXII, pp. 199-208.
- BORGATTA, E. F. (1965). *Handbook Of Organizations*. Chicago: Rend Mcwally Sociology Series.
- BOURDIEU, P. (2008). *La Production de L'idéologie Dominante*. Paris: Éditions Raison d'Agir.
- BOURDIEU, P. (1998). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2ª Edição.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons Pratiques – Sur la Théorie de L'action*. Paris: Seuil.
- BOURDIEU, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. London: Polity Press.
- BOURDIEU, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, P. (1983) *Sociologia*. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática editora.
- BOURDIEU, P. (1965). *La Réproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Ed. Minuit.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1970). *La Reproduction: Éléments pour une Théorie du Système D'enseignement*. Paris: Minuit Edit.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1968). L'exame d'une Illusion. *Revue Française de Sociologie*, Vol. 9, pp. 252-253.

- BRESCIANI, E. (1999). Processo de Criação Organizacional e Processo de Auto-organização. *Ciências da Informação*, Vol. 28, nº 1, pp. 15-19. [Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19651999000100003&script=sci_arttext. Acesso a 26/02/2013]
- BRUNEL, G. (1990). La Culture Organizationnelle en Crise. *Communication Information*, Vol. 11, pp. 61-75.
- BRUNSSON, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia. Os Grupos em Acção: Dialogar e Agir*. Porto: Edições ASA.
- BRUNSSON, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- BURRELL, G. & MORGAN, G. (1982). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis. Elements of the sociology of Corporate Life*. London: Biddles Ltd.
- BUSH, T. (2003). *Theories of Educational Management*. London: Sage Publisher.
- BUSH, T. (2002). Educational Management: Theory and Practice. In T. BUSH & L. BELL (eds.) (2002), *The Principles and Practice of Educational Administration*. London: Paul Chapman Publishing, pp. 15-33.
- BUSH, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row Press.
- BUSH, V. (1945). *Science-The Endless Frontier*. Washington: National Science Foundation.

C

- CANÊDO, L. B. (2005). *A Descolonização de Ásia e da África. Discutindo a África*. São Paulo: Editora AJUAL.
- CARIA, T. H. (2005), Trabalho e Conhecimento Profissional-Técnico: Autonomia, Subjectividade e Mudança Social. In T. H. CARIA; F. PEREIRA; J. P. FILIPE; A. LOUREIRO & M. SILVA, *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, pp.17-42.
- CARNEIRO, R. (1988). *Educação e Emprego em Portugal- Uma Leitura de Modernização. Portugal- Os Próximos 20 Anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, J. E. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico. «Saber-fazer» da Investigação para Dissertações e Teses*. 2ª Edição. Lisboa: Escolar Editora.
- CARVALHO, P. (2011). Universidade e Lusofonia. O Caso de Angola. In Mesa Redonda do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011. Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II. Campus de Ondina. Texto em *Power Point*.
- CARVALHO, P. (2009). Temos Doutores com Teses Cabuladas. Entrevista Online. In *O País*. 2/abril/2009 [Disponível em <http://www.opais.net/pt/opais/?det=3214>. Acesso 15 de Maio 09].
- CASTRO, C. A. P. (2000). *Sociologia Geral*. São Paulo. Atlas Editora.

- CHAMBEL, M. J. & CURRAL, L. (2008). *Psicologia Organizacional: Da Estrutura à Cultura*. Lisboa: Livros Horizonte Editora.
- CHATMAN J. (1991). Matching People and Organizations: Selection and Socialization in Public Accounting Firms. *Administrative Science Quarterly*, nº36, pp. 459-484.
- CHAUÍ, M. (2007). *Cultura e Democracia*. São Paulo: Editora Cortez.
- CISCAR, C. & URÍA, M. E. (1988). *Organización Escolar y Acción Directiva*. Madrid: Narcea.
- CLARK, B.R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- CLASON, D. L. & DORMODY, T. J. (1994). Analyzing Data Measured by Individual Likert-Type Items. *Journal of Agricultural Education*, Vol. 35, nº 4, pp. 31-35. [Disponível em http://www.lcsc.edu/faculty/New_Folder2/sce/Analyzing_Data_Measured_by_Individual_Likert-Type_Items_35-04-31.pdf. Acesso a 26/12/2012].
- COELHO, I. M. (2003). Educação Superior: Uma outra Avaliação. In L. F. DOURADO; A. M. CATANI & J. F. OLIVEIRA (orgs.), *Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações Recentes e Debates Atuais*. Goiânia/Brasil: Editora Alternativa, pp. 117-134.
- COHEN, M. D., MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, nº1, pp. 1-25.
- CONCEIÇÃO, P., DURÃO, D. F. D., HEITOR, M. V. & SANTOS, F. (1998). *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- COPETTO, M. (2001). *Autonomia Universitária. Enquadramento Histórico, Político e Legislativo*. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Lisboa: Edições ASA.
- CROZIER, M. (1994). *A Empresa à Escuta*. Lisboa: Instituto Piaget
- CROZIER, M. (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: Seuil.
- CUCHE, D. (2006). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Fim de Século.
- CURY, A. (2007). *Organização e métodos. Uma visão holística. Perspectiva Comportamental e Abordagem Contingencial*. São Paulo: Atlas editor
- D**
- DAFT, R. L. (2008). *Understanding Management*. USA: Thomson Learning Academic Resource Center.
- DAFT, R. L. (2008b). *Organizações. Teoria e Projetos*. Rio de Janeiro/Brasil: Cengage Learning.
- DAHL, R. A. (1963). *Who Governs? Democracy and Power in American City*. New Haven: Yale university Press.
- DE KETELE, J.M. & ROEGERS (1993). *Metodologia de Recolha de Dados*.

- Fundamentos Metodológicos de Observações, de Questionários, de Entrevista e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- DE PAULA, A. P. P. (2005). Administração Pública Brasileira entre o Gerencialismo e a Gestão Social. *Revista de Administração de Empresas*, Vol. 45, nº 1, pp. 36-49.
- DEAL, T. & KENNEDY, A. A. (1988). *Corporate Cultures. The Rites and, Rituals of Corporate Life*. London: Penguin Books.
- DEAL, T. E. & KENNEDY, A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading Mass: Addison-Wesley Pubshing.
- DEMAILLY, L. (2001). Enjeux de L'évaluation et Régulation des Systems Scolaires. In L. DEMAILLY (ed.). *Évaluer les Politiques Éducatives. Sens, Enjeux, Pratiques*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 13-20.
- DEMSETZ, H. (1995). *The Economics of the Business Firm: Seven critical commentaries*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DENISON, D. R. (1996). What Is The Difference Between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars. *Academy of Management Review*, Vol. 21, pp. 619-654.
- DENISON, D. R. (1997). *Iniciativas em Educação*. Porto: Rés Editora.
- DÉSIAGE, L. J. (2010). What Are Entrepreneurs' Objectives When Starting New Business? *Le Descartes I*, nº 29, pp. 1-22.
- DIGNEFFE, F. (2005). Do Individual ao Social: a Abordagem Biográfica. In L. ALBARELLO; F. DIGNEFFE; J. P. HIERNAUX; C. MAROY; D. RUQUOY & P. SAINT-GEORGES (org.). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda. pp. 203-245.
- DOUGLAS, J. (1976). *Investigative Social Research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- DRISKILL, G. W. & BRENTON, A. L. (2005). *Organizational Culture in Action. Cultural Analysis Workbook*. London: SAGE Publications.
- DUBAR, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DRUKER, P. (1986). *Inovação e Gestão. Uma Nova Concepção de Estratégia de Empresa*. Barcarena/Oeiras: Editorial Presença.
- DURKHEIM, E. (2010). *As Regras do Método Sociológico*. Mem Martins/Portugal: Publicações Europa-América.
- DURKHEIM, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés-Editora.
- DURKHEIM, E. (1965). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- E**
- EFEZ, L. (1984). *La Décision*. Paris: PUF
- EISEMON, T. O. (1983). *Strengthening Uganda's Policy Environment for*

Investing in University Development. S/L: Edit Working Papers.

- ELLSTRÖM, P. E. (1992). Understanding Educational Organizations: An Institutional Perspective. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 5, nº3, pp 9-22.
- ELLSTRÖM, P. E. (1983). Four Faces of Educational Organizations. *Higher Education*, Vol. 12, pp. 231-241.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In WITTROCK (org.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, pp. 211-254.
- ESTÊVÃO, C. V. (2003). *Educação, Justiça e Autonomia. Os Lugares da Escola e o Bem Educativo*. Porto: Edições ASA
- ESTÊVÃO, C. V. (2001). *Justiça e Educação*. São Paulo: Cortez.
- ESTÊVÃO, C. V. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do MINHO.
- ETZIONI, A. (1974). *Análise Comparativa de Organizações Complexas. Sobre o Poder o Engajamento e Seus Correlatos*. São Paulo: ZAHAR Editores.
- ETZIONI, A. (1966). *Análise Comparativa de Organizações Complexas. Sobre o Poder o Engajamento e Seus Correlatos*. São Paulo: ZAHAR Editores.
- EVERTSON, C. & GREEN, J. L. (1986). Observation as Inquiry and Method. In M. C. WITTROCK (org.), *Handbook Of Research on Teaching*. New York: Macmillan, pp. 119-161.

F

- FAFUNWA, A. B. (1990). Africa. In W. D. HALLS (ed.). *Comparative Education, Contemporary Issues and Trends*. London: Kingsley Publishers/UNESCO.
- FAJE (2012). *Vade-Mécum para Pesquisa e Redação em Filosofia e Teologia*. Belo Horizonte: Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia.
- FALOLA, T. (2007). Nacionalizar a África, Culturalizar o Ocidente e Reformular as Humanidades na África. *Afro-Asia*, nº36, pp. 9-38.
- FAYOL, H. (1984). *Administração Industrial e Geral*. São Paulo: Atlas.
- FELDMAN, M. S. & MARCH, J. G (1981). Information in Organizations as Signal and Symbol. *Administrative Science Quarterly*, nº 26, pp. 171-186.
- FERREIRA, A. B. H. (1998). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- FEUERSCHÜTTER, S. G. (1997). Cultura Organizacional e Dependências de Poder: A Mudança Estrutural em uma Organização do Ramo de Informática. *Revista de Administração Contemporânea*, Vol., nº 2, pp. 73-95. [Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v1n2/v1n2a05.pdf>,

21/11/2012].

- FINE, G. A. (1984). Negotiated Orders and Organizational Cultures. *Annual Review of Sociology*, nº 10, pp. 239-262.
- FISTER, B. & MARTIN, K. (2005). *Embracing the Challenge of Change Through Collegial Decision-Making*. St. Peter, Minnesota: Gustavus Adolphus College Edit.
- FLEURY, L. (2003). *Max Weber*. Lisboa: Edições 70.
- FONSECA, A.J.D. (1998). *A Tomada de Decisões na Escola. A Área-Escola em Acção*: Lisboa: Textos Editora.
- FORD, H. (1995). *Por Ele Mesmo*. São Paulo: Martin Claret Editora.
- FOREHAND, G. A. & GILMER, B. V. H. (1964). Environmental Variation in Studies of Organizational Behavior. *Psychological Bulletin*, Vol. 62, nº6, pp. 361-382.
- FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A. S.; MACHADO, J. & FERREIRA, F. I. (2005). *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: ASA.
- FORMOSINHO, J. (1980). As bases do Poder do Professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XIV, pp. 301-328.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra Editora.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra Publicações.
- FRIEDBERG, E. (1993). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FRIEDMAN, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- FROST, P.; MOORE, L. ; LOUIS, M. ; LUNDBERG, C. & MARTIN, J. (1985). *Organizational Culture*. London: Sage Publications.
- FUKUYAMA, F. (2007). *O Fim da História e o Último Homem*. Lisboa: Editor Guilherme Valente.
- FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (1987). *A Universidade Agostinho Neto. Estudo Global- Relatório de Missão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Press.

G

- GADOTTI, N. (2000). *Perspectivas Atuais da Educação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- GEERTZ, C. (2003). Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture. In C. JENKS (ed.), *Culture. Critical Concepts In Sociology*. London: Routledge Publisher, pp.173-196.
- GIDDENS, A. (1984). *Capitalismo e Moderna Teoria Social: Uma Análise das Obras de Marx, Durkheim e Max Weber*. Lisboa: Editorial Presença.
- GODOY, A. S. (1995). *Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades*.

- Revista de Administração de Empresas*, Vol. 35, nº 2, pp. 57-63.
- GOERGEN, P. L. (2008). Avaliação Institucional. Entre a Performatividade e a Legitimação. In J. SOBRINHO; D. RISTOFF; P. L. GOERGEN (orgs.), *Universidade e Sociedade. Perspectivas Internacionais*. Sorocaba: Raies & Eduniso, pp. 136-151.
- GOFFMAN, E. (1981). *Forms of Talk*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- GOLD, R. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, nº 36, pp. 217-223.
- GOMES, A. D. (1994). Cultura: Uma metáfora Paradigmática no Contexto Organizacional. *Psicologia*, Vol. IX, nº 3, pp. 279-294.
- GOMES, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa editora.
- GOODE, W. J. & HATT, P. K. (1969). *Métodos em Pesquisa Social*. São Paulo: Cia Editora Nacional
- GONÇALVES, A. C. (1997). *Questões de Antropologia social e cultural*. Porto: Afrontamento.
- GORENDER, J. (1989). *O Escravismo Colonial*. São Paulo: Editora Ática.
- GOULDNER, A. (1954). *Patterns of Industrial Bureaucracy*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- GRAMSCI, A. (1977). *Quaderni del Carcere. Edizione critica del l'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana*. Turim: Giulio Einaudi.
- GRAY, H. L. (1984). The Politics of Educational Institutions. In A. Kakase & C. Parker (orgs.), *Power, Politics and Organizations: A Behavioral Science View*. Colin Hales: Wiley Publisher, pp. 109-124.
- GREENFIELD (1985). Theories of Educational Organization. A Critical Perspective. In T. Husen & T. Postleth-Waite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, pp 5240 -5251.
- GRONN, P. (1986). Politics, Power and Management of School. In E. Hoyle & A. McMahon (eds.), *The Management of Schools*. London: Kogan Editores, pp. 29-47.
- GÜNTHER, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.
- GUERRA, M. A. S. (2002). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições ASA.
- H**
- HABERMAS, J. (1987). *Teoria de la Acción Comunicativa. Crítica de la Razón Funcionalista*. Madrid: Taurus.
- HALL, P. A. & TAYLOR, R.C.R. (1996). *Political Science and the Three New Institutionalisms*. Köln/Germany: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- HALL, R. E. & TAYLOR, J. B. (1986). *Macroeconomics: Theory, Performance*

and Policy. New York: W.W. Norton & Co. [Disponível em <http://www.ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/> acesso em 10/5/2010].

HENNINGTON, E. A. (2005). Acolhimento como Prática Interdisciplinar num Programa de Extensão Universitária. *Caderno de Saúde Pública*, Vol. 21, nº 1, pp. 256-265.

HÉRBERT, M. L., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.

HILL, M. & HILL, A. (2002) *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

HOFSTEDE, G. (2003). *Culturas e Organizações. Compreender a Nossa Programação Mental*. Lisboa: Edições Sílabo.

HOFSTEDE, G. (1997). *Culturas e Organizações. Compreender a Nossa Programação Mental*. Lisboa: Editora Sílabo.

HOYLE, E. (1988). Micropolitics of Educational Organizations. In A. Westoby (ed.), *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 255-269.

HUSSERL, E. (1992). *Invitation a la Fenomenologia*. Barcelona: Editora Paidós.

HUSSERL, E. (1986). *A Ideia da Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.

I

INOJOSA, R. M. (1999). Redes de Compromisso Social. *Revista de Administração Pública*, Vol. 33, nº5, pp. 115-141.

ISHUMI, A. G. M. (1990). *Harmonization of Higher Education Programs: Trends in the Mobility of Students, Teachers and Researchers*. Dakar: UNESCO.

J

JANGER, A. (1979). *Matrix organization of complex businesses*. New York: NICB press.

JACOBI, P.R. (1996). *Ampliação da Cidadania e Participação – Desafios na Democratização da Relação Poder Público-Sociedade Civil no Brasil*. São Paulo: USP Edit.

JACQUES, E. (1951). *The Changing Culture of a Factory: A Study of Authority and Participation in an Industrial Setting*. London: Tavistock.

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. (2008). Entrevista Narrativa. In M. BAUER & G. GASKELL (eds.), *Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som. Um Manual Prático*. São Paulo: Editora Vozes, pp. 90-113.

K

KAUFMANN, A. (1968). *A Ciência da Tomada de Decisão*. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores.

KIRK, J. & MILLER, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Newbury Park: Sage Publications.

KLUCKHOH, C. (1985). *Mirror for Man: The Relation of Anthropology to Modern*

Life. Tucson/Arizona: University of Arizona Press.

KNIGHTS, D. & WILLMOTT, H. (1987). Organizational Culture as Management Strategy. A Critique and Illustration from the financial Industries. *International Studies of Management & Organization*, Vol.17, nº 3 pp. 40-63.

L

LAHIRE, B. (2003). Crenças Colectivas e Desigualdades Culturais. *Educação e Sociedade*, Vol. 24, nº 84, pp. 983-995. [Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, Acesso a 02 de Agosto de 2012],

LANDES, D. (1998). *Riqueza e Pobreza das Nações, Por que Algumas São Tão Ricas e Outras Tão Pobres*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

LANGLEY, A. (1998) In Search of Rationality. The Purposes Behind the Use of Formal Analysis in Organizations. In J. V. Maanen (ed.), *Qualitative Studies of Organizations. The Administrative Science Quarterly Series in Organization Theory and Behavior*. London: Sage publications, pp. 51-90.

LAROCHE, H. & MICHEL, S. (1994). *Management. Aspects Humains et Organisationnels*. Paris: PUF.

LASSWELL, H. D.; MERNER, D. & POOL, I. D. S. (org.) (1952). *The Comparative Study of Symbols*. California: Stanford University Press.

LAUREANO, R. M. S. & BOTELHO, M. C. (2010). *SPSS – O Meu Manual de Consulta Rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.

LEWIKI & LITERRER (1985). *Negotiation*. Homewood, IL: Irwin Publisher.

LIAKOPOULOS, M. (2008). Análise Argumentativa. In M. BAUER & G. GASKELL (eds.), *Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som. Um Manual Prático*. São Paulo: Editora Vozes, pp. 218-243.

LIMA, L. C. (2012). Patterns of Institutional Management: Democratisation, Autonomy and the Managerialist Canon. In G. NEAVE & A. AMARAL (eds.) *Higher Education In Portugal (1974-2009). A Nation, A Generation*. Matosinhos: CIPES, pp. 287-306.

LIMA, L.C. (2011). *A Administração Escolar*. Estudos. Porto: Porto Editora.

LIMA, L.C. (2008). *A Escola como categoria na pesquisa em educação*. São Leopoldo-RS/Brasil: Educação Unisinos.

LIMA, L. C. (org.) (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: ASA Editora.

LIMA, L. C. (2002). Avaliação e Concepções Organizacionais da Escola: Para uma Hermenêutica Organizacional. In J. A. COSTA; A. NETO-MENDES & A. VENTURA (orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Editora Universidade de Aveiro, pp. 17-29.

LIMA, L. C. (1999). Sociologia das Organizações Educativas e da Administração Educacional. *O Professor*, nº 22, pp-58-62.

LIMA, L. C. (1998). *A Escola Como Organização e a Participação na*

Organização Escolar. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, L. C. (1997). O Paradigma da Educação contábil. Políticas Educativas e Perspectivas Gerencialistas no Ensino Superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, nº 4, pp. 43-59.

LIMA, L. C. (1996). *O Paradigma da Educação Contábil. Políticas Educativas e Perspectivas Gerencialistas no Ensino Superior*. Caxambu: XIX Reunião Anual da ANPED, pp. 42-59.

LIMA, L. C. (1991). Produção e Reprodução de Regras: Normativismo e Infidelidade Normativa na Organização escolar. *Inovação*, Vol. 4, nºs 2-3, pp. 141-153.

LIMA, L.C. (1988). Modelos de Organização das Escolas Básicas e Secundárias. Para uma Direcção Democrática e uma Gestão Profissional. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Ministério da Educação. *A gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, pp. 145-195.

LINSTONE, H. A. & TUROFF, M. (1975). *The Delphi Method. Techniques and Applications*: London: Addison-Wesley.

LITWIN, G.H. & STRINGER, R.A. (1968). *Motivation and Organizational Climate*. Cambridge: Harverd University Press.

LIZST, V. (1997). *Cidadania e Sociedade Civil no Espaço Público Democrático*. Rio de Janeiro: Record Editora.

LOPEZ RODRÍGUEZ. M. A. (1985). La Escuela: Origen y Evolución. In S. OSCAR, *Organización Escolar*. Madrid: Ediciones Anaya, pp 122-143.

M

MAANEN, J. & BARLEY, S. (1985). Cultural Organizations: Fragments of a Theory. In P. FROST; L. MOORE; M. LOUIS; C. LUNDBERG & J. MARTIN (orgs.), *Organizational Culture*. London: Sage Publications. Pp. 31-53

MACHADO, B. (1904). Oração de Sapiência. In *Anuário*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

MACHADO, M. H.; MÉDICI, A.; NOGUEIRA, R.P.; GIRARDI, S.N. (1992). *O Mercado de Trabalho em Saúde no Brasil: Estrutura e Conjuntura*. Rio de Janeiro: ENSP.

MALINOVSKI, B. K. (1944). *Trois Essais sur la Vie Sociale des Primitifs*. Paris : Payot.

MALINOWSKI, B. K. (1944). *Une Théorie Scientifique de la Culture*. Paris: Maspero editor.

MANO, M.S. & TRUZZI, O.M.S (2002). Perspectivas Contemporâneas em análise Organizacional. *Gestão & Produção*, Vol. 9 nº 1, pp. 32-44.

MANUEL, T. (2003). *A Terra, A Tradição e o Poder. Um contributo ao Estudo Etnohistórico da Região da Ganda*. Benguela: KAT Editora.

MANUEL, T. (2008). *História de África. Textos de Apoio para o Curso de*

- Graduação em Ciências da Educação na Especialidade de História*. Benguela: KAT Editora.
- MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitets Forlaget.
- MARTIN, J. (1985). Founders and The Elusiveness of a Cultural Legacy. In P. FROST; L. MOORE; M. LOUIS; C. LUNDBERG & J. MARTIN (orgs.), *Organizational Culture*. London: Sage Publications, pp. 99-124.
- MARTIN, J. (1992). *Culture in Organizations. Three Perspectives*. London: Oxford University Press.
- MARTIN, J. (2001). *Organizational Culture. Mapping Terrain*. London: Sage Publications.
- MARTIN, J. (2002). *Organizational Culture. Mapping the Terrain*. London: Sage Publications.
- MARTINS, A. M. (2002). *Autonomia da Escola. A (Ex)ensão do Tema nas Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez Editora.
- MCGREGOR, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- MENY, Y. & THOENIG, J. C. (1992). *Las Políticas públicas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- MERTON, R. K. (1970). *Sociologia, Teoria e Estrutura*. São Paulo: Mestre Jou.
- MERTON, R. K. (1995). *Teoria y Estructura Sociales*. México: Fondo de Cultura e Economia Edit.
- MERTON, R. K.; GRAY, A. P.; HOCKEY, B. & SELVIN, H. C. (eds.). (1952). *Reader in Bureaucracy*. Glencoe, IL: The Free Press.
- MESQUITA FILHO, A. (1997). Integração Ensino-Pesquisa-Extensão, Ano III, nº9, pp. 138-43, [Disponível em: <http://ecientifico.cultural.com/ECC2/artigos/epe.htm>. Acesso a 03/08/2012].
- MEYER, J. W. (1983). Institutionalization and the rationality of formal organizational structure. In J. Meyer & W. R. Scott (org.), *Organizational Environments. Ritual and rationality*. Beverly: Sage, pp 261-282.
- MILLET, J. (1978). *New Structures of Campus Power*. San Francisco: Jossey-Bass. Publisher.
- MINTZBERG, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das organizações*. Lisboa, Dom Quixote.
- MINTZBERG, H. (1996). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- MORALES VALLEJO, P. (2000). *Medición de Actitudes en Psicología y Educación: Construcción de Escalas y Problemas Metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- MORGAN, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas.
- MORGAN, G. (2007). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas.

MORIN, E. (1999). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris: UNESCO.

MORRIS, T. (2009). *Se Aristóteles Fosse Administrador da General Motors. A Alma do Negócio*. Lisboa: Dom Quixote.

MOSCOVICI, S. & DOISE, W. (1991). *Dissensões e Consensos: Uma Teoria Geral das Decisões Colectivas*. Lisboa: Livros Horizonte Editora.

MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (Coords.) (1997). *Cultura organizacional e Cultura Brasileira*. São Paulo: Atlas.

N

NEAVE, G. & VAN VUGHT, F. A. (ed.) (1994). *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents – The Winds of Change*. Exeter: Pergamon Press.

NEVES, J. (2006). Clima e Cultura Organizacional. In A. CAETANO; J. M. FERREIRA & J. NEVES, *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw Hill, pp. 431-500.

NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente. História de Educação*. Porto: ASA.

NÓVOA, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. in António Nóvoa (Coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IE, pp. 13-43.

O

OLIVEIRA, J. R. S. & QUEIROZ, S. L. (2012). A Retórica da Linguagem Científica: Das Bases Teóricas à Elaboração de Material Didático para o Ensino Superior de Química. *Quim Nova – Educação*, Vol. 35, nº 4, pp. 851-857.

OMARI, I. M. (1991). *Higher Education at Cross-Roads in Africa*. Nairobi: Mangraphics Press.

OTT, J. S. (1989). *The Organizational Culture Perspective*. Chicago. Dorsey Press.

OUCHI, W. (1986). *Teoria Z. Como as Empresas podem enfrentar o Desafio Japonês*. São Paulo: Nobel Editora.

OUCHI, W. & JOHNSON, J. (1978). Types of Organizational Control and Their Relationship to Emotional Well-being. *Administration Science Quarterly*, Vol. 23, nº 2, pp 293-317.

P

PAPADOPOULOS, G. S. (1994). *Education 1960-1990 - The OECD Perspective*. Paris: OCDE.

PARSSONS, T. (1960). *Structure and Process In Modern Societies*. Glencoe, Ill: Free Press, pp. 16-96.

PERELMAN, C. (1990). *Ethique et Droit*. Bruxelles: Université de Bruxelles.

PERRENOUD, P.; ALTET, M. & PAQUAY, L. (2002). *A Profissionalização dos Formadores de Professores*. São Paulo: Artmed editora.

PERRENOUD, P. (1996). *La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar*.

Madrid: Morata Editora.

- PERROW, C. (1984). *Normal Accidents: Living with High-risk Technologies*. Princeton, NJ/USA: Princeton University Press.
- PETER, A. H. & TAYLOR, R. C. R. (2003). As Três Versões do Neo-institucionalismo. *Lua Nova*, nº 58, pp. 193-223.
- PETER, L. & HULL, R. (1973). *O Principio de Peter*. Lisboa: Editorial Futura.
- PETERS, C. C. (1937). Research Techniques in educational sociology. *Review of Educational Research*, Vol. 7, nº 1, pp. 15-25.
- PETERS, T. & WATERMAN, B. (1995). *Na Senda da Excelência*. Lisboa. Dom Quixote Editora.
- PETIT, F. & DUBOIS, M. (2000). *Introdução à Psicossociologia das Organizações*. Paris: Instituto Piaget.
- PINTO, M. (2000). Informação, Conhecimento e Cidadania – A Educação Escolar como Espaço de Interrogação e de Construção de Sentido. In Conferência Internacional sobre *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 2-14.
- PIRES, M. L. B. (2007). *Ensino Superior. Da Ruptura à Inovação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- POSNER, R. A. & RASMUSEN, E. B. (1999). Creating and Enforcing Norms, with Special Reference to Sanctions. *International Review of Law and Economics*, nº 19, pp. 369-382.
- PSATHAS, G. (1995). *Conversation Analysis. The Study of Talk-in-Interaction*. Thousand Oaks: Sage.

Q

- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

R

- RAMOS, M. C. C. (1996). *O Estudo da Carreira Docente. Decisão Negociada ou Discutida?* Porto: Edições ASA.
- RAWLS, J. (2001). *Uma Teoria de Justiça*. Lisboa: Editorial Presença.
- REALE, M. (1961). *Pluralismo e liberdade*. São Paulo: Edições Saraiva.
- REGO, A. (2002). *Comportamentos de Cidadania nas Organizações*. Lisboa. Editora McGraw-Hill.
- ROCCO, M. T. F. (1983). Crise na Linguagem: Redação no Vestibular. *Em Aberto*, ano 2, nº 12, pp. 51-54.
- RODRIGUES, E. R. L. (1998). Universidade – Espelho e Motor da Sociedade in P. CONCEIÇÃO; D. F. D. DURÃO; M. V. HEITOR & F. SANTOS (orgs.), *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 60-69.
- RODRIGUES, S. B. (1997). *Cultura Corporativa e Identidade: Desinstitucionalização em Empresa de Telecomunicações Brasileira*.

Revista de Administração Contemporânea, Vol. nº 2, pp. 45-72.

RODRIGUEZ, L. C. (1989). *Mobilidad Social ou Trayectórias de Clase?* Madrid: Siglo XXI de España.

ROGERS, C (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin. Co

ROSEN, M. (1985). Breakfirst at Spiro's Dramaturgy and Hermeneutics. *Journal Of Management*, Vol. 11, nº 2, pp 31-48.

ROY, G. (1985). *Méthodologie Multicritère d'Aide à la Décision*. Paris: Economica.

RUQUOY, D. (2005). Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador. In L. ALBARELLO; F. DIGNEFFE; J. P. HIERNAUX; C. MAROY; D. RUQUOY & P. SAINT-GEORGES (orgs.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda. pp.84-116.

S

SÁ, V. (2006). A Abordagem (Neo)Institucional: Ambiente(s), Processos, Estruturas e Poder. In L. C. Lima (org), *Compreender a Escola: Perspectivas de Análise Organizacional*. Lisboa: ASA, pp. 197-247.

SAINSAULIEU, R. (1997). *Sociologia da Empresa. Organização, Cultura e Desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Minerva.

SAINT-GEORGES, P. (2005). Pesquisa e Crítica das Fontes de Documentação nos Domínios Económico, Social e Político. In L. ALBARELLO; F. DIGNEFFE; J. P. HIERNAUX; C. MAROY; D. RUQUOY & P. SAINT-GEORGES (orgs.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda. pp 15-47.

SALAZAR, A. O. (1961). Discurso Proferido por sua Excelência o Presidente do Conselho, Professor Doutor Oliveira Salazar, na sessão Extraordinária da Assembleia Nacional, em 30 de Junho de 1961. In *Pensamento de Salazar. O Ultramar Português e a ONU*. Lisboa: Secretaria Nacional de Informação.

SANTIAGO, R. A. (2000). Aprendizagem Organizacional nas Instituições de Ensino Superior. In J. TAVARES & R. A. SANTIAGO (orgs.), *Ensino Superior. (In)Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora, pp.177-206.

SANTOS, B. S. & FILHO, N. A. (2008). *A Universidade no Século XXI para uma Universidade Nova*. Série conhecimentos e instituições. Coimbra: Almedina.

SANTOS, B. S. (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós – Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

SARMENTO, M. (org.) (1999). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: ASA Edições.

SAVIANI, D. (1984). *Ensino Público e Algumas Falas sobre Universidade*. São Paulo: Cortez Editora.

SCHAEFER, R. T. (2006). *Sociologia*. 6ª Edição. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.

- SCHEGLOFF, E. A. (1990). On Organization of Sequences as a Source of Coherence in Talk-In Interaction. In B. DORVAL (ed.), *Conversational Organization and its Development*. New Jersey: Long Island University, pp 51-77.
- SCHEIN, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. London: Jossey-Bass Publishers.
- SCHEIN, E. H. (1968). *A Psicologia na Organização*. Lisboa: Livraria Clássica.
- SCHNEIDER, B. (1990). *Organizational Climate and Culture*. Saint Francisco: Jossey-Bass.
- SCHNEIDER, B. & REICHERS, A. (1983). On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, nº 36, pp. 19-41.
- SCHRAMM, W. (1971). *Notes on case Studies of Instructional Media Projects*. California: Institute for Communication Research. Stanford University.
- SCHWARTZ, Y. (1988). *Reconnaissances du Travail: Pour une Approche Ergologique*. Paris : Universitaires de France.
- SELZNICK, P. (1984). *Leadership in administration - a Sociological Interpretation*. Berkeley: University of California Press.
- SETTON, M. G. J. (2002). *A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: Uma Leitura Contemporânea*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- SIEHL, C. (1985). After the Founder: An Opportunity to Manage Culture. In P. FROST; L. MOORE; M. LOUIS; C. LUNDBERG & J. MARTIN (orgs.), *Organizational Culture*. Beverly Hills, Sage Publications, pp. 1-29
- SILVA, E. A. (2012). *Universidade Agostinho Neto. Quo Vadis?* Luanda: Kilombelombe Editora.
- SILVA, E. A. (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária, Continuidades e Rupturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto*. (Angola). Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, E. A. & BONDO, P. M. (Orgs.) (2011). *Actas do I Encontro Nacional de Ciências da Educação: Repensar a profissionalização em ciências da educação*. Braga: CIED - Universidade do Minho.
- SILVA, J. (2002). *Mudando os Modos de Interpretação e Intervenção para a Pesquisa e o Desenvolvimento rural. Relatório de Formação*. Lubango/Angola: ADRA/MAFICO/ICCO.
- SILVA, M. A. S. (2008). A utilização do conceito de habitus em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. *Revista Extra-Classe*, Vol 2, nº1, pp. 90-105.
- SIMON, H. (1997). *Models of Bounded Rationality*. London: MIT Press.
- SIMON, H. (1983). *Administration et Processus de Décision*. Paris: Economica.
- SIMON, H. (1972). *Administrative Behaviour*. New York: MacMillan.
- SIMON, H. (1960). *The New Science of Management Decision*. New York:

Harper & Row.

- SINGH, P. (2005). Use of the Collegial Leadership Model of Emancipation to transform traditional management practices in secondary Schools. *South African Journal of Education*, Vol. 25, nº 1, pp. 11–18.
- SMIRCICH, L. (1995). Is the concept of Culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves? In P. FROST; L. MOORE; M. LOUIS; C. LUNDBERG & J. MARTIN (orgs.), *Organizational Culture*. Londres: Sage Publications, pp 55-72.
- SNEDEN, D. (1937) The Field of Educational Sociology. *Review of Educational Research*, Vol. 7, nº1, pp. 5-14
- SOBRINHO, J. D. (2004). Educação Superior, Globalização e Democratização. Qual Universidade? Caxambu/MG: Conferência de Abertura da 27ª Reunião Anual da ANPED.
- SOBRINHO, J. D. (2003). Educação Superior: Flexibilização e Regulação ou Avaliação e Sentido Público. In L. F. DOURADO; A. M. CATANI & OLIVEIRA (orgs.), *Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações Recentes e Debates Atuais*. Goiânia/Brasil: Editora Alternativa, pp. 97-116.
- SPECTOR, N. (2001). *Manual para Redação de Teses. Projetos de Pesquisa e Artigos Científicos*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- STABLEIN, R. & NORD, W. (1985). Practical And Emancipatory Interests in Organizational Symbolism. *Journal of Management*, Vol. 11, nº 2, pp 13-28.
- SUAREZ, P. S.; GARCÍA, A. M.P. & MORENO, J.B. (2000). Escala de Autoeficacia General: Datos psicométricos de la Adaptación para Población Española. *Psicothema*, Vol. 12, supl. nº 2, pp. 509-513. [Disponível em <http://www.uniovi.es/reunido/index.php/PST/article/view/774>; acesso a 04/01/2013].

T

- TANAKA, M. (1995). La Participación política de los sectores populares en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol.3, pp. 41-66.
- TANG, R. & JOHN, S. (1999). The “I” in Identity: Exploring Writer Identity in Student Academic Writing Through the First Person Pronoun. *English for Specific Purposes*, nº18, pp 23-39.
- TAVARES, J. (2000). *Prefácio*. In J. TAVARES & R. A. SANTIAGO (orgs.), *Ensino Superior. (In)Sucesso Acadêmico*. Porto: Porto Editora, pp. 7-10.
- TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meaning*. New York: John Wiley & Sons Editores.
- TAYLOR, D. W. (1965) Decision Making and problem Solving. In E. F. Borgatta (org.), *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally Sociology Series, pp. 48-86.
- TAYLOR, F. W. (1982). *Princípios da Administração Científica*. São Paulo:

Editora Atlas.

- TEIXEIRA, A. (1964). Funções da Universidade. *Boletim Informativo CAPES*, nº135, pp. 1-2.
- TORRES, L. L. (2011). A Construção da Autonomia num Contexto de Independências – Limitações e Possibilidades nos Processos de (in)decisão na Escola Pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 32, pp. 91-109.
- TORRES, L. L. (2006). Cultura Organizacional em Contexto Escolar. In L. C. LIMA (org.), *Compreender a Escola. Perspectiva de Análise Organizacional*. Lisboa: Edições ASA, pp. 133-195.
- TORRES, L. L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária*. Braga: Editora Centro de Investigação e Documentação da Universidade do MINHO.
- TORRES, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores Numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- TULL, D. S. & HAWKINS, D. I. (1976). *Marketing Research, Meaning, Measurement and Method*. London: Macmillan Publishing.
- TURNER, C. (1988). Organizing Educational Institutions as anarchies. In A. WESTOBY (ed.), *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University press, pp 79-83.

U

- UNESCO (1991). *Consultation of Experts on Future Trends and Challenges In Higher Education in Africa*. Paris: UNESCO Press.
- UNIVERSIDADE DE LUANDA (1970). Anuário da Universidade de Luanda – 1967/1968. Luanda: Gráfica de Luanda Press.
- UNIVERSIDADE DO MINHO (1994). *20 Anos de História da Universidade do Minho. Depoimentos e Testemunhos*. Braga: UMINHO.
- UNIVERSIDADE DO PORTO (1996). *Contributos Para a Revitalização da Universidade em Angola*. Porto: Publicações da Universidade.

V

- VAN MAREN, J.M. (1996). *Méthodes de Recherche Pour L'Éducation*. Paris : PUM.

W

- WALZER, M. (1999). *As Esferas da Justiça. Em Defesa do Pluralismo e da Igualdade*. Lisboa: Editorial Presença.
- WEBER, M. (2004). *Economia e Sociedade*. São Paulo: UnB.
- WEBER, M. (1979). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- WEICK, K. E. (1976). Educational Organizations as Coupled System. *Administrative Science Quarterly*, nº 21, pp. 1-19.
- WEILER, H. N. (1999). Perspectivas Comparadas em Descentralização. In M. SARMENTO (org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto:

ASA Edições, pp. 95-122.

WHEELWRIGHT, S. C. & MAKRIDAKIS, C. (1985). *Focasting Methods For Management*. New York: John Wiley.

WILLMOTT, H. (1993). Strength Is Ignorance. Slavery is Freedom. Managing Culture in Modern Organizations. *Journal of Management Studies*, Vol. 30, nº 4, pp. 515-52.

WILSON, G. (1993: 27). *Resolução de Problemas e Tomada de decisão. Inovação – Trabalho de Equipa. Técnicas e Desafios*: Lisboa. Clássica Editora.

WYNANTS, C. (1990). *Network Synthesis Problems*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

WOODS, D. D. (1998). *Designs are Hypotheses about How artifacts Shape Cognition and Collaboration*. *Ergonomics*, nº 41, pp. 168-173.

Y

YIN, R. K. (1989). *Case Study Research - Design and Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

YOUNG, M. (1966). *Administração – Um Enfoque Sistémico*. São Paulo: Livraria Pioneira.

Z

ZYLBERSZTAJN, D. (2002). Organização Ética: um Ensaio Sobre Comportamento e Estrutura das Organizações. *Revista da Administração Contemporânea*, Vol. 6, nº 2, pp. 123-143. [Curitiba: Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v6n2/v6n2a08.pdf>. Acesso a 29 de Setembro de 2012].

Legislação Consultada

Decreto-lei nº 44530/1962, de 21 de agosto – publicado no Diário do Governo nº 191 - I série – cria nas Províncias ultramarinas de Angola e Moçambique os Estudos Gerais Universitários integrados na universidade portuguesa.

Decreto nº 45180/63, de 5 de agosto – publicado no Diário do Governo nº 183. I série – estabelece o regime de funcionamento dos Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique.

Decreto n.º 62/75, de 30 de maio - publicado no Boletim Oficial de Angola. I Série - n.º 124 - determina a conversão dos Institutos Industriais em Escolas Superiores de Tecnologia que passam a ser designadas por Institutos Superiores.

Decreto-lei nº 86/75, de 5 de junho – publicado no Boletim Oficial de Angola - I série nº155 - reconhece a existência, em todo o Estado de Angola, de três Universidades, a saber: Universidade de Luanda, Universidade do Huambo e Universidade do Lubango, dotadas todas elas, de autonomia financeira”.

- Decreto-lei nº 147/75, de 28 de outubro, revoga Decreto-lei nº 86/75, de 5 de Junho.
- Portaria n.º 77-A/76, de 26 de novembro de 1976- publicado no Diário da República. I Série - n.º 279, - põe em vigor o Diploma Orgânico da Universidade de Angola.
- Despacho S/Nº/76, de 25 de outubro – publicado no Diário da República. I série nº 280 – designa a Comissão Executiva da Universidade de Angola para proceder ao provimento dos funcionários que asseguravam o funcionamento dos quadros daquela universidade, devido ao seu abandono pelos portugueses.
- Decreto n.º 31/80, de 10 de abril - publicado no Diário da República. I Série - nº 85 - aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária.
- Decreto n.º 37/80, de 17 de abril - publicado no Diário da República. I Série - n.º 91 - aprova o Estatuto da Universidade de Angola e extingue o Instituto de Investigação Científica de Angola.
- Resolução n.º 1/85, de 28 de janeiro - publicado no Diário da República. I Série - n.º 9 - altera a designação da Universidade de Angola para «Universidade Agostinho Neto».
- Decreto Nº 9/87, de 30 de maio – publicado no Diário da República. I série nº 43 – aprova o estatuto orgânico do Ministério da Educação.
- Decreto N.º 17/89, de 13 de maio - publicado no Diário da República I Série - n.º 18 - aprova o Estatuto Orgânico da Universidade Agostinho Neto.
- Decreto Nº 55/89, de 20 de setembro – publicado no Diário da República. I Série – Nº 48 – aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária. Luanda: Imprensa Nacional.
- Decreto Nº 33/91, de 29 de junho – publicado no Diário da República. I Série – nº 31 - estabelece o regime disciplinar aplicável aos funcionários públicos.
- Decreto nº 25/94, de 1 de julho - publicado no Diário da República I Série - n.º 1 – estabelece as regras e procedimentos a serem observados em matéria de Classificação de serviços dos funcionários públicos.
- Decreto n.º 3/95, de 24 de março - publicado no Diário da República I Série - n.º 12 - aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária.
- Decreto Nº 2/95, de 24 de março – publicado no Diário da República. Série nº 12 – aprova o estatuto orgânico da Universidade Agostinho Neto.
- Decreto-Lei n.º 6/00, de 9 de junho - publicado no Diário da República. I Série - n.º 23. Conselho de Ministros - aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação e Cultura.
- Decreto-Lei Nº 2/01, de 22 de junho – publicado no Diário da República. I série nº 28 – estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema do ensino superior.
- Decreto n.º 35/01, de 8 de junho - publicado no Diário da República I Série - aprova o estatuto das instituições do ensino superior.

- Decreto Executivo n.º 60/01, de 5 de outubro - publicado no Diário da República I Série - n.º 46 - Ministério da Educação e Cultura - aprova o Estatuto Orgânico da Universidade Agostinho Neto.
- Lei Nº 13/01, de 31 de dezembro - publicado no Diário da República. I Série – n.º 65 - estabelece a Lei de Bases do Sistema de Educação da República de Angola. Luanda: Imprensa Nacional.
- Decreto-lei Nº 7/03, de 17 de junho – publicado no Diário da República. I série n.º 47 - aprova o estatuto orgânico do Ministério da Educação.
- Resolução n.º 4/07, de 2 de fevereiro - publicado no Diário da República. I Série - Nº 15 - aprova as Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior.
- Decreto Nº 3/08, de 4 de março – publicado no Diário da República. I Série – Nº 40 – aprova o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação. Luanda: Imprensa Nacional.
- Decreto-Lei n.º 5/09, de 7 de abril - publicado no Diário da República. I Série – n.º 64 - cria as Regiões Académicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das instituições de ensino superior.
- Decreto n.º 7/09, de 12 de maio - publicado no Diário da República. I Série - n.º 87 - estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN).
- Decreto n.º 90/09, de 15 de dezembro - publicado no Diário da República. I Série - n.º 87 - estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema do ensino superior.
- Lei Nº 1/10, de 15 de janeiro – publicado no Diário da República. I série n.º 9 – aprova o plano nacional para o biénio 2010-2011.

Outros documentos consultados

- ADRA (1995). *Relatório de formação em IPMA e DRP* aos Monitores, Coordenadores do Construindo Parcerias e Responsáveis da ADRA-Sede. Luanda: SAWA-Holanda e CDI ADRA-Sede.
- ADRA (2004). *Relatório das Actividades do PDI 2004. Ano- Ponte*. Luanda: CDI Sede.
- GOVERNO ANGOLANO (2011). Reflexões sobre a evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência. Luanda.
- GOVERNO ANGOLANO (2011). Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola. Luanda: Ministério da Educação.
- GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Estrategia_Integrada_Melhoria.pdf>. Acesso em: 22/06/012.

- MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA (2011). *Relatório de Avaliação Sobre a Implementação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior*. Luanda: MESCT.
- NASCIMENTO, A. (2011). *Os Desafios da Gestão e da Qualidade do Ensino Superior em Angola*. Comunicação apresentada na 1ª Conferência do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES), a 14 de Novembro.
- TEIXEIRA, M.C. (2012) Discurso de abertura de sua Excelência, Ministra do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia, Profª Doutora Maria Cândida Pereira Teixeira, No “Seminário Metodológico sobre Avaliação e Acreditação do Ensino Superior”. Luanda.
- TEIXEIRA, M.C. (2011). Intervenção de Sua Excelência, a Ministra do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia, Profª Doutora Maria Cândida Pereira Teixeira, na Sessão Solene de Abertura do Ano Académico 2011. Lubango.
- UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO (2008). *Resumo das Principais Actividades Desenvolvidas. Janeiro de 2002 – Junho de 2008*. Luanda: Direcção dos Serviços de Documentação e Informação Científica da UAN.
- UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO (s/d). *Regimento da Assembleia da Universidade*. Luanda: UAN.
- UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO (2004). Deliberação Nº 012/SU, 25 de junho – enuncia a versão do Estatuto da Carreira Docente aprovada pelo senado da Universidade. Luanda: O deliberativo/UAN.

Atas consultadas

- Comissão de Apoio do Conselho Científico do Instituto CVBG, de 23 de maio de 2005 – 1ª Reunião ordinária.
- Comissão de Apoio do Conselho Científico do Instituto CVBG, de 12 de julho de 2006 – 2ª Reunião ordinária.
- Conselho Científico do Instituto CVBG, de 02 de abril de 2007 – 1ª Reunião Ordinária.
- Comissão de Apoio do Conselho Científico do Instituto CVCB, de 23 de Maio de 2008 – Reunião Ordinária.
- Comissão de Apoio do Conselho Científico da Faculdade de GPH, de 16 de junho de 2009 -2ª Reunião Ordinária.
- Conselho Científico do Instituto de CVCB, Ata de 05 de Maio de 2009 – 1ª Sessão Extraordinária.
- Comissão de Apoio do Conselho Científico do Instituto CVLD, de 22 de maio de 2009 – 3ª Reunião Ordinária.
- Conselho Científico da Faculdade de DFLD, de 18 de junho de 2009 – 1ª Sessão Extraordinária.
- Conselho Científico do Instituto CVLD, de 13 de Abril de 2010 – 1ª Reunião

Extraordinária.

Conselho Científico do Instituto de CVBG, de 20 de Maio de 2010 - 2ª
Sessão Extraordinária.

Apêndices e Anexos

Apêndice 1 - Tópicos da entrevista para a categoria A

Nome do Entrevistado: _____ (codificado pelo investigador)

I. Dados Biográficos

1. **Idade:** ____ anos.
2. **Género:** 1 ☐ Feminino 2 ☐ Masculino
3. **Nacionalidade:** _____ 1.4. **Naturalidade (Município):** _____
4. **Residência (Província, Município e Bº):** _____
5. **Estado Civil:**
 1 ☐ Solteiro 2 ☐ Casado 3 ☐ Divorciado 4 ☐ Viúvo 5 ☐ União de Fato
6. **Habilitações Literárias:**
 1 ☐ Bacharelato 2 ☐ Licenciatura 3 ☐ Mestrado 4 ☐ Doutoramento 5 ☐
 Outro: Indique _____
7. **Obtenção do último grau:**
 1 ☐ No país 2 ☐ No Estrangeiro: Indique o país _____
8. **Data de obtenção do último grau:** 1 ☐ Antes de 1975 2 ☐ Antes de 1991 3 ☐ Depois de 1991 4 ☐
 Antes de 2007
9. **Área de especialização do último grau:** _____
10. **Quanto tempo passa em média na Instituição?**
 1 ☐ Menos 3 horas 2 ☐ entre 3 e 6 horas 3 ☐ entre 7 e 10 horas
 4 ☐ entre 11 e 14 horas 5 ☐ entre 15 e 18 horas 6 ☐ Mais de 18 horas

1. Dos critérios expressos no ECD quais aqueles que se evocam com mais objectividade durante as discussões sobre a contratação e transição de categoria dos docentes?
2. Quais os critérios frequentemente utilizados para desempatar a situação de candidatos com o mesmo grau académico?
3. Que elementos provam em sessões de decisão para a transição de categoria dos docentes, a publicação de trabalhos científicos e didácticos na área do conhecimento?
4. Que fontes de informação são adoptadas para provar a ministração de aulas teórico-práticas, como critério de avaliação para a transição?
5. Qual é a apreciação que faz do grau de compatibilidade entre ECD e o Estatuto Remuneratório (ER)?
6. Qual era o problema que obrigou o Senado a remediar o caso do Monitor, como se está a referir?

7. Acha que as lógicas de rejeição de alguns docentes pelos alunos têm alguma relação com o ECD na perspectiva de avaliação dos docentes?
8. Acha suficientemente objectiva a avaliação dos alunos para aferir a transição do professor?
9. Que racionalidades, a Universidade evoca para não praticar a regra de congelação das categorias profissionais dos docentes que exerçam cargos de direcção e chefia?
10. Como fica a lisura pretendida com os processos de promoção, quando o moderador, ou o facilitador, ou ainda o decisor e nalguns casos o proponente é também um potencial candidato?
11. Como lidam com esta situação na eventualidade de uma vaga para vários candidatos, dos quais um exerce cargo de chefia ou de direcção?
12. Qual é o fundamento que o ECD contém, que assegura que existam Mestres na categoria de Professores Associados e Licenciados na categoria de Professores Auxiliares?
13. O fato de o chefe de Departamento dos Recursos Humanos não fazer parte do Conselho Científico afecta a execução das decisões que se produzem em relação aos processos de transição de categoria dos docentes?
14. Na eventualidade da decisão da área científica ferir o que legalmente está instituído, o Departamento dos Recursos Humanos como entidade que manuseia os normativos nesta dimensão tem autoridade para devolver o processo?
15. Algo mais a acrescentar, na qualidade de representante da estrutura que prepara as decisões inerentes à gestão do Estatuto da Carreira Docente?

MUITO OBRIGADO

Apêndice 2- Tópicos da entrevista para a categoria **B**

Nome do Entrevistado: _____ (codificado pelo investigador)

II. Dados Biográficos

11. **Idade:** ____ anos.

12. **Gênero:** 1 ☐ Feminino 2 ☐ Masculino

13. **Nacionalidade:** _____ 1.4. **Naturalidade (Município):** _____

14. **Residência (Província, Município e Bº):** _____

15. **Estado Civil:**

1 ☐ Solteiro 2 ☐ Casado 3 ☐ Divorciado 4 ☐ Viúvo 5 ☐ União de Fato

16. **Habilitações Literárias:**

1 ☐ Bacharelato 2 ☐ Licenciatura 3 ☐ Mestrado 4 ☐ Doutorado 5 ☐

Outro: Indique _____

17. **Obtenção do último grau:**

1 ☐ No país 2 ☐ No Estrangeiro: Indique o país _____

18. **Data de obtenção do último grau:** 1 ☐ Antes de 1975 2 ☐ Antes de 1991 3 ☐ Depois de 1991 4 ☐ Antes de 2007

19. **Área de especialização do último grau:** _____

20. **Quanto tempo passa em média na Instituição?**

1 ☐ Menos 3 horas
2 ☐ entre 3 e 6
3 ☐ entre 7 e 10
4 ☐ entre 11 e 14
5 ☐ entre 15 e 18
6 ☐ Mais de 18 horas

1. A v/opinião quanto a possibilidade de o estatuto autonómico da Universidade, ter contribuído para a “acomodação e conforto estatal” de emprego, para os quadros universitários;
2. A v/avaliação em relação a conformidade e/ou desconformidade, que os atores das IES públicas estatais vinham exercitando durante a operacionalização dos normativos legais ancorados no estatuto autonómico. - Interesses e motivações subjacentes;

3. A v/opinião sobre os elementos constitutivos do Estatuto actual da Carreira Docente, contribuirão ou não para o desenvolvimento pessoal e profissional dos quadros formados nas IES;
4. A v/apreciação relativamente a ação e o procedimento dos membros dos órgãos de governação da Universidade (Assembleias e Senados), contribuirão para a tomada de decisões úteis para os processos institucionais do ensino superior. – Formas de participação subjacentes;
5. A v/avaliação quanto a possibilidade dos critérios expressos no Estatuto da Carreira Docente e a sua operacionalização, estarem condicionados com os percursos socioprofissionais e académico dos seus atores e, eventuais consequências para os formandos.

Antecipadamente grato

Apêndice 3- Tópicos da entrevista para a categoria **C**

Nome do Entrevistado: _____ (codificado pelo investigador)

21. **Idade:** _____ anos.

22. **Gênero:** 1 ☐ Feminino 2 ☐ Masculino

23. **Nacionalidade:** _____ **1.4. Naturalidade (Município):** _____

24. **Residência (Província, Município e Bº):** _____

25. **Estado Civil:**

1 ☐ Solteiro 2 ☐ Casado 3 ☐ Divorciado 4 ☐ Viúvo 5 ☐ União de Fato

26. **Habilitações Literárias:**

1 ☐ Bacharelato 2 ☐ Licenciatura 3 ☐ Mestrado 4 ☐ Doutorado 5 ☐

Outro: Indique _____

27. **Obtenção do último grau:**

1 ☐ No país 2 ☐ No Estrangeiro: Indique o país _____

28. **Data de obtenção do último grau:** 1 ☐ Antes de 1975 2 ☐ Antes de 199 3 ☐ Depois de 199 4 ☐

Antes de 2007

29. **Área de especialização do último grau:** _____

30. **Quanto tempo passa em média na Instituição?**

1 ☐ Menos 3 horas

4 ☐ entre 11 e 14

2 ☐ entre 3 e 6

5 ☐ entre 15 e 18

3 ☐ entre 7 e 10

6 ☐ Mais de 18 horas

6. Como avalia o estado de completamento dos colégios eleitorais expressos no Regimento da Assembleia Universitária. Exemplos de investigadores nacionais nas unidades orgânicas;

7. Os centros universitários elegiam ou não membros A-G? Cumpriam com o artigo 2º do Regimento?

8. Os núcleos e os polos elegiam ou não membros A-G? Cumpriam com o artigo 2º do Regimento?

9. A v/apreciação em relação a equiparação da quantidade de docentes (professores ou de assistentes) em cinco;

10. A v/avaliação quanto a participação dos membros nas sessões da A-G;

11. A v/avaliação quanto a participação dos membros nas discussões;
12. A v/apreciação em relação ao fato de organicamente, dos 616 membros, 136 integravam a A-G por inerência de funções ou de estrutura;
13. A v/apreciação à relevância das deliberações que a Assembleia geral tomava.

Muito obrigado

- 1 ☐ Prof. Titular
2 ☐ Prof. Associado
3 ☐ Prof. Auxiliar
4 ☐ Assistente
5 ☐ Assistente Estagiário

- 6 ☐ Monitor
7 ☐ Trabalhador Administrativo
8 ☐ Estudante

2. **Antiguidade na Universidade (tempo de serviço, em número de anos completos):** _____

3. **Faculdade/IES:**

- 1 ☐ Medicina/ISE/IS Ciências de Saúde
2 ☐ Economia
3 ☐ Ciências Sociais/IS Serviço Social
4 ☐ Ciências
5 ☐ Letra /IS Artes
6 ☐ IS Técnicas de Informação e Comunicação

- 7 ☐ Engenharia/IS Politécnico
8 ☐ Arquitetura
9 ☐ Direito
10 ☐ Ciências Agrárias/ Medicina Veterinária
11 ☐ ISCED/IS Pedagógico
12 ☐ ISCE Física e Desportos

4. **Membro de Órgãos:**

- 1 ☐ Assembleia Geral da Universidade
2 ☐ Senado universitário
3 ☐ Conselho de Direcção da Universidade

- 4 ☐ Assembleia da Unidade Orgânica
5 ☐ Conselho de Direcção da Unidade Orgânica
6 ☐ Conselho Científico Unidade Orgânica

5. **Preside a algum Órgão:**

- 1 ☐ Sim 3 Qual? _____
2 ☐ Não

6. **Já presidiu a algum Órgão:**

- 1 ☐ Sim 3 Qual? _____
2 ☐ Não

7. **Chefia alguma Unidade Orgânica?**

- 1 ☐ Sim
2 ☐ Não

8. **Se respondeu SIM, que função?** 1 ☐ Decano 2 ☐ Vice Decano

9. **Já chefiou alguma Unidade Orgânica?**

- 1 ☐ Sim
2 ☐ Não

10. **Se respondeu SIM, que função?** 1 ☐ Decano 2 ☐ Vice Decano

11. **Chefia algum Departamento ou Setor da Unidade Orgânica?**

- 1 ☐ Sim 3 Qual? _____
2 ☐ Não

12. **Já chefiou algum Departamento ou Setor da Unidade Orgânica?**

- 1 ☐ Sim 3 Qual? _____
2 ☐ Não

13. Posicione-se em relação as razões que o levaram a fazer parte dos órgãos de decisão.

	1 Nada importante	2 Pouco importante	3 Importante	4 Muito importante
1. Capacidade de influenciar o funcionamento da Universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Direito democrático/forma de exercer a participação nas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Satisfação do convite que me foi formulado pelo gestor de topo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Manutenção da hegemonia/mecanismo de auto-protecção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Por inerência de funções de gestão e administração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Profundo conhecimento do papel e missão social da Universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Inversão do rumo errático que a universidade está a tomar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Gostar de exercer a liderança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V. CULTURA (S) ORGANIZACIONAL(AIS) DA UNIVERSIDADE

Não havendo uma forma única de manifestação da Cultura Organizacional em organizações complexas como é o caso das Organizações educativas, de que a Universidade é parte constituinte, o estudo da cultura pode possibilitar uma melhor compreensão do modo de funcionamento e da eficácia organizacional.

1. Classifique a estrutura organizativa e o modo de funcionamento da Universidade relativamente aos seguintes aspetos:

1.Nível de autonomia e de responsabilidade	Baixo	1	2	3	4	5	Alto
2.Nível de participação nas decisões de âmbito pedagógico	Baixo	1	2	3	4	5	Alto
3.Práticas de trabalho	Rígidas	1	2	3	4	5	Flexíveis
4.Demarcação hierárquica	Rígida	1	2	3	4	5	Imprecisa
5.Estímulo à livre iniciativa e criatividade	Elevado	1	2	3	4	5	Baixo
6.Divisão do trabalho	Forte	1	2	3	4	5	Fraca
7.Ambiente de trabalho	Tenso	1	2	3	4	5	Descontraído
8.Frequência de conflitos	Pouco frequentes	1	2	3	4	5	Muito frequentes
9.Estrutura Organizacional	Centralizada	1	2	3	4	5	Descentralizada
10.Mecanismos de integração dos novos membros	Inexistentes	1	2	3	4	5	Frequentes
11.Prática de trabalho de equipa	Inexistente	1	2	3	4	5	Frequente
12.Compromisso dos docentes com a universidade	Fraco	1	2	3	4	5	Forte
13.Identificação com a imagem social da universidade	Fraca	1	2	3	4	5	Forte
14.Atividades recreativas e culturais	Inexistentes	1	2	3	4	5	Frequentes

2. Como caracteriza a autonomia da Universidade pública em Angola até a concepção da Rede das IES público (Decreto 07/09) corporizada pelas normas gerais reguladoras do ensino superior (Decreto Nº 90/09). (Deverá indicar apenas uma única resposta)

- ☐ Efectiva (Universidade decide e Executa)
 ☐ Condicionada (Universidade decide e executa com limitações)
- ☐ Inexistente (Universidade não decide e nem executa)
 ☐ Não sabe /Não responde

3. Como avalia a autonomia da Universidade antes da implementação das normas gerais reguladoras, nos seguintes aspetos:

	1 (Efectiva)	2 (Condicionada)	3 (Inexistente)
1. Domínio académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Domínio da gestão administrativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Domínio da gestão financeira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Domínio da investigação e Extensão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Domínio científico e pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Domínio da cooperação internacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Como caracteriza a autonomia da Universidade pública em Angola a luz das normas gerais reguladoras do subsistema do ensino superior (Decreto 90/09). (Deverá indicar apenas uma única resposta)

1 ☐ Efectiva (Universidade decide e Executa) 2 ☐ Condicionada (Universidade decide e executa com limitações) 3 ☐ Inexistente (Universidade não decide e nem executa) 4 ☐ NS/NR

5. Como avalia a autonomia da Universidade com a implementação das normas gerais reguladoras, nos aspetos seguintes:

	1 (Efectiva)	2 (Condicionada)	3 (Inexistente)
1. Domínio académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Domínio da gestão administrativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Domínio da gestão financeira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Domínio da investigação e Extensão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Domínio científico e pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Domínio da cooperação internacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Como caracteriza a cultura organizacional da Universidade pública em Angola, quanto ao grau de partilha entre os diferentes atores? (Deverá indicar apenas uma única resposta)

1 ☐ Homogénea (Convergente e consensual) 2 ☐ Diferença e conflitual (Divergente e Discutida) 3 ☐ Ambígua (Preserva influências e interesses individuais, assumindo-os como agenda oficial) 4 ☐ Flexível (Pode ser consensual, divergente ou preservar influências) 5 ☐ Não sabe /Não responde

7. Considera que existe, no contexto específico da universidade, cultura do indivíduo, cultura de grupo e cultura de organização?

	SIM	NÃO
1. Cultura do indivíduo (prevalência do culto do individualismo)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
2. Cultura de grupo (valoriza a cooperação e o trabalho em equipa)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3. Cultura de organização (predominam os valores colectivos e a missão partilhada por todos)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
4. <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde		

8. Qual é o grau de importância, que os diferentes órgãos/atores da Universidade têm na produção, difusão e divulgação de orientações normativas para a construção de uma identidade organizacional forte.

	1 (nada importante)	2 (Pouco importante)	3 (Importante)	4 (muito importante)
1. Assembleia Geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Senado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Conselho de Direcção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Assembleia das U. Orgânicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Departamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Corpo Docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Corpo Não Docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Colaboradores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Classifique de acordo com o grau de importância, o papel das diferentes iniciativas na construção de uma identidade organizacional forte.

	1 nada importante	2 pouco importante	3 Importante	4 muito importante
1. Organização de jornadas, conferências e seminários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Publicações periódicas de natureza científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Publicações não periódicas de natureza não científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Organização de conferências de imprensa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dia Aberto da Faculdade/instituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Raid aos Institutos Médios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Publicidade nos Media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Visitas de Estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Relações Públicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Parcerias/ Protocolos, com entidades locais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Para além da docência, colabora na organização de atividades extracurriculares?

1 ☐ Sim Quais? _____

2 ☐ Não 3 ☐ Não sabe/Não responde

11. A participação dos membros nas organizações não é uniforme, depende não apenas dos normativos que a estabelecem, como também, dos comportamentos individuais dos gestores de topo e das atitudes que os membros adoptem para a sua manutenção nas organizações. Todos poderão justificar a sua actuação, com a intenção suprema do cumprimento da missão e dos objectivos organizacionais. Como caracteriza a participação dos docentes nos processos de tomada de decisão na Universidade?

	1 (Nunca)	2 (Raramente)	3 (Frequente)	4 (muito Frequente)
1. Participam de forma autónoma e activa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Manifestam comportamentos de desinteresse e alheamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Revelam atitudes tendentes a evitar correr riscos e a não comprometer o futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Manifestam comportamentos de debate e do contraditório às propostas apresentadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Manifestam comportamentos de aceitação sem debate às propostas apresentadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Revelam atitudes de conformismo ao primado da lei, dispensando o debate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Durante as sessões dos órgãos de decisão sentiu ou sente que as suas opiniões são com frequência: (Deverá indicar apenas uma única resposta)

1 ☐ Discutidas; 2 ☐ Desvalorizadas; 3 ☐ tomadas com indiferença; 4 ☐ sempre contrariadas.

Como classifica as relações que se estabelecem entre os órgãos da Universidade e as diferentes instituições?

Muito formais 1 2 3 4 5 Bastante informais

13. Como qualifica as relações estabelecidas entre os docentes e os gestores de topo?

Muito boas 1 2 3 4 5 Bastante tensas

14. Posicione-se em relação aos objectivos, que a Universidade Pública de Angola tem vindo (ou não) a concretizar:

	1 (nada concretizado)	2 (pouco concretizado)	3 (concretizado)	4 (algo concretizado)	5 (muito concretizado)
1. Formação de profissionais altamente qualificados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Formação humana, cultural e científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Consolidação da pesquisa e investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Reforço da extensão universitária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Produção académica de conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Formação duma elite de quadros e dirigentes nacionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Atendendo aos processos de liderança por parte dos órgãos de gestão, exprima o seu grau de concordância (utilize a seguinte escala - 5 - Concordo totalmente 4 - Concordo 3 - Não sei 2 - Discordo 1 - Discordo totalmente):

	1 (Discordo totalmente)	2 Discordo	3 Indeciso	4 Concordo	5 (Concordo totalmente)
1. Apresentam os problemas, recebem sugestões e tomam a decisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tomam as decisões e anunciam-nas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. "Vendem" a decisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Apresentam ideias e levantam questões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Definem limites; pedem ao grupo que tome decisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Permitem que os subordinados funcionem dentro de limites definidos pelo superior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como classifica o ambiente e clima de trabalho na Universidade?	1 (Discordo totalmente)	2 Discordo	3 Indeciso	4 Concordo	5 (Concordo totalmente)
1. Tenho liberdade para expressar opiniões diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os docentes esforçam-se por desenvolver um trabalho de qualidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sinto que o meu trabalho é estimulante e motivador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A comunicação verbal é facilmente compreendida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. O relacionamento no trabalho é amigável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os docentes sentem que o seu potencial é devidamente reconhecido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. As mudanças são comunicadas e explicadas com antecedência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os docentes, de diferentes departamentos, atuam de forma coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tenho certeza do que esperam de mim e aonde posso chegar na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Qual o seu grau de identificação, com a missão e o modo de funcionamento da Universidade?

Mínimo de identificação	1	2	3	4	5	Máximo de identificação
-------------------------	---	---	---	---	---	-------------------------

VI. ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE DA UNIVERSIDADE (DECRETO Nº 3/95 DE 24 DE MARÇO)

A variação havida entre o Estatuto da Carreira Docente (ECD) enformada pelo decreto nº 55/89 de 20 de Setembro e o estatuto vigente nº 3/95 de 24 de Março reflete a transição do País de um Estado de orientação

socialista para o de Direito e Democrático. Pretende-se deste modo caracterizar a possível coincidência entre a decisão organizacional de reforma estrutural e de funcionamento com os modelos de organização e ação colectiva.

1. **Assinale o grau de importância, que as seguintes razões têm, para justificar as variações havidas no ECD de 1989 ao de 1995:**

	1 (Nada importante)	2 (Pouco importante)	3 (Importante)	4 (Muito importante)
1. Desenvolvimento da atividade ocupacional do docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Trajectória sócio-histórica do País e da Universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Código de conduta profissional do docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Perfil socioprofissional dos gestores de topo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Perfil socioprofissional dos docentes decisores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A responsabilidade social da universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. O cumprimento da missão da Universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A lógica universal deste tipo de normativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. **Como caracteriza a implementação do ECD na Universidade Pública de Angola?**

	1 (Discordo totalmente)	2 Discordo	3 Indeciso	4 Concordo	5 (Concordo totalmente)
1. Instrumento de reforço de alianças docentes/gestores de topo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Instrumento que assegura o desenvolvimento profissional dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Instrumento de expressão do poder autoritativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Instrumento de validação ideológica dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Instrumento de avaliação de desempenho dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Instrumento de admissão dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. **Qual é a frequência da avaliação de desempenho do corpo docente?**

	SIM	NÃO
1. Com regularidade	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
2. Por determinadas conveniências	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3. À pedido do gestor de topo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
4. À pedido do docente	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
5. Nunca aconteceu	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>

4. **Se a avaliação acontece com regularidade, que efeitos produz para o docente?**

1 ☐ Promoção/congelamento da progressão; 2 ☐ Formalidade administrativa; 3 ☐ Não tem algum efeito

5. **Durante a apreciação de propostas de admissão, o Conselho Científico costuma evocar as seguintes razões:**

	1 (Discordo totalmente)	2 Discordo	3 Indeciso	4 Concordo	5 (Concordo totalmente)
1. Grau académico do candidato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Média geral do curso, expressa no diploma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Percorso socioprofissional do candidato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Relações pessoais com os membros da Universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Obras/artigos publicados pelo candidato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ter feito algo benevolente à Universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ideologia político-partidária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Identificação com a missão da instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Considera que os órgãos de topo/gestão têm sido determinantes no processo de admissão?

1 ☐ Sim

2 ☐ Às vezes

3 ☐ Não

4 ☐ Não sabe/Não responde

7. Durante a apreciação de propostas de promoção dos docentes, o Conselho Científico costuma evocar as seguintes razões

	1 (Discordo totalmente)	2 Discordo	3 Indeciso	4 Concordo	5 (Concordo totalmente)
1. Relevância do grau académico do candidato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Habilidades que o candidato demonstre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Relevância das publicações do candidato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Antiguidade na categoria actual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Pertença à assembleia-geral, senado, ou gestão de topo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ter feito algo benevolente à universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Relações cordiais com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Relações cordiais com os gestores de topo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Qualidades pedagógicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Qualidades científicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Poderá utilizar o seguinte espaço, para qualquer comentário que deseje fazer.

Obrigado pela colaboração

Apêndice 5 - Grelha de análise temática dos entrevistados da categoria A (BARDIN, 2009: 96)

DIMENSÕES	XCEB	XCEB2	XCEC
Critérios objetivos no ECD (contratação e transição)	“O critério que mais me põe a vontade é o que está [...] ligado com o grau académico” [...] “O outro que me põe mais a vontade talvez seja, em termos de... idade, já que muitas vezes, utilizamos a idade, porque nós soubemos que no nosso país temos [...] uma lei que aqueles que têm para além da idade pusemos de parte”.	“Uma média que seja de catorze valores na cadeira onde se candidata - Isso no caso de licenciatura. No caso dos mestres, desde que haja uma vaga dentro do quadro, [...] ele pode ser contratado”.	“Tudo por tempo, quer dizer que, a medida em que o assistente estagiário entrou, trabalhou, também era avaliado positiva ou negativamente. Assistente para outras categorias era o tempo; três anos consecutivos na instituição automaticamente, tinha que ascender para a categoria de professor auxiliar. [...] Não há discordância [...] Normalmente todo o mundo deve concordar em princípio porque, nós viemos trabalhando com esse docente durante um ano lectivo completo.
Critérios mais polémicos no ECD (contratação e transição)	“Quanto às publicações, refere-se àquelas categorias superiores, [...] nós só tivemos para essa categoria, uma de promoção para professor Associado, não houve mais nenhuma complicação [...] porque foi praticamente mais administrativo do que seguir precisamente, os critérios que estão regulamentados. [...] As nossas promoções, ... não tem sido feito ou baseado muito nas publicações”.	“A princípio nas categorias de...de assistentes, nas categorias de assistente estagiário e categorias de professor auxiliar, há poucos conflitos. Os nossos professores tendem mais para a parte do ensino do que investigação. [...] Escreve-se pouco, publica-se pouco e este é um dos grandes problemas que nós temos tido. Esta atividade não tem sido registada...não tem tido impacto, são poucas pessoas que realmente publicam, são poucas pessoas que escrevem. Esta é que é a realidade”.	“As publicações é que hoje em dia definem a transição de categoria de cada docente. Digo - no sentido de assistente para cima. [...] Temos associados mas de fato que estavam estagnados para subir para...mestre aliás, estavam estagnados para subir para professor associado e tiveram que procurar o doutoramento defender o doutoramento, só assim é que transitaram directamente para a categoria de associado. [...] Foi uma preocupação deles de darem prioridade ao doutoramento para

			evitar outros constrangimentos, outros impedimentos porque em princípio estavam a exigir a publicação”.
Critérios de Ouro (candidatos em igualdade de circunstâncias)	“Um dos pormenores que tem sido posto em questão é a antiguidade. O tempo que o candidato estiver na categoria anterior [...] os Departamentos de Ensino têm a palavra a dizer porque [...] acompanham diariamente o docente e eles vão ver entre dois candidatos qual é que tem maior desempenho. Se são assíduos, são cumpridores das atividades que são dadas pelo Departamento onde eles estão a leccionar”.	“Muita das vezes nota-se aquele princípio de superficialidade, ou de subjectividade [...], porque os critérios muitas vezes são acompanhados, ... têm a ver com o cargo a ser desempenhado pelo candidato. Uma outra tendência é o tempo de serviço. [...] Através de uma ficha de avaliação que todos os anos procedemos aos docentes.	“Geralmente vamos ver o comportamento, assiduidade, eh...pontualidade eh... dedicação. A assiduidade e a pontualidade são pacíficas, ...é pacífico porque em princípio, durante o decorrer do trabalho, durante os anos de trabalho, todo o mundo acompanhou. O departamento acompanhou e o próprio docente está ciente, ou estão cientes, cada qual com as suas debilidades e suas...suas potencialidades. É pacífico”!
Evidências de trabalhos científicos	“Há pouco a dizer em relação a isso. Na nossa instituição pouco ou nada se faz em relação a esta questão. Muita das vezes costuma a se colocar [...] o fato de alguns docentes terem publicado ou digamos assim, elaborados os textos de apoio”.	“Aqueles que têm publicações, normalmente [...] encaminham o seu currículo neh? ... e os livros [...] aqui nos Recursos Humanos, ou mesmo na...no Departamento de pós graduação e nós aí fizemos o registo, fizemos a catalogação de todas as referências dos trabalhos publicados. E na altura das promoções não se anexa a obra, é apenas um relatório, porque o Tribunal de Contas também nunca procurou saber em relação as próprias obras. Somente o próprio relatório onde vem a especificar as referências bibliográficas”.	“As publicações não são...não são feitas numa forma clandestina. Se fez fora do país, normalmente tem que trazer um documento comprovativo e junto da instituição, junto da Universidade que confirma que o docente já publicou um artigo tal, tal e tal. [...] Se participou nas jornadas científicas por exemplo, se publicou uma revista, se deu uma conferência internacional, ...qualquer coisa que justifique cientificamente que o docente dedicou e demonstrou perante o público e beneficiou a sua Universidade algo da ciência que...que justifica, a sua transição de categoria. [...] Defenderam o doutoramento e automaticamente tiveram a transição directa para

			professores associados”.
Evidências de trabalhos didáticos e ministração de aulas teóricas-práticas	“Há um modelo que nós damos às turmas, aos alunos e eles vão preenchendo esses fatores: Questão da assiduidade; Questão dos métodos, que métodos o professor utiliza; portanto, a forma conforme ele lecciona as suas aulas. Estes modelos, costumam a ser também documentos que têm sido encaminhados no processo para a possibilidade de promoção. Nós temos feito isso na véspera de promoção, mas [...] deve ser feito todos os anos e ao longo do ano. A prática não tem sido conforme manda a lei”.	“Nós temos a percepção,... nem tão pouco temos eh...assim uma ideia concreta se o professor realiza aulas teóricas ou práticas, não tem sido fácil. Cada professor nesta óptica vai desenvolvendo as suas atividades segundo as suas capacidades. Então, nada de concreto possa servir de testemunho para dizer que realmente, o professor tem estado a dar...a relacionar as suas aulas teóricas e práticas.	“Tem que haver alguém a me acompanhar [...] tem que ser academicamente superior [...] Vai me avaliar e vai entregar os dados na direcção da instituição”.
Compatibilidade entre o ECD e o Estatuto Remuneratório		“Do conhecimento que eu tenho é de que todo o Monitor deve ser recrutado na categoria de técnico de terceira classe. [...] É uma deliberação do fórum que fiz parte, do Senado universitário que se realizou em Cabinda em dois mil e dois. Porque ele ainda é estudante [...] nessa altura não pode ainda começar a atividade como tal...como docente. Então começa como atividade da área administrativa. O Senado tentou é remediar, ... o legislador, acho que não teve em atenção este aspeto [...] essa deliberação só veio é tentar colmatar esta lacuna de formas que tenhamos Monitores dentro da classe universitária [...] como remunera-lo”.	
Lógicas de rejeição dos docentes pelos alunos como expressão do ECD	“Um dos aspetos que muitas vezes os chefes de departamento de ensino que têm participado nestes fóruns nos têm colocado, é a questão de docentes que não são assíduos, ou têm algum grau de indisciplina dentro do	“Faz parte sim, acredito que sim [...] a partir do pressuposto do Assistente Estagiário, [...] O seu contrato é renovável uma única vez [...] se este não se adaptar a realidade da Universidade,	“Aqui tem havido mesmo reprovações, ... tem havido mesmo reprovações. A reprovação é má quando o professor também não está empenhado.”

	<p>departamento, que têm complicação em relação aos alunos na sua atividade académica”.</p> <p>“Temos dado muita liberdade aos chefes de departamentos de ensino para decidirem em relação a cada um dos candidatos dos seus departamentos que devem ascender a alguma categoria”.</p>	<p>imediatamente, não é renovado o seu contrato e aí está a sua rejeição”.</p> <p>“Se não houver alguma objecção e uma análise crítica por parte dos próprios alunos acreditamos que o problema é ultrapassado. Normalmente os do Conselho Científico limitam-se em determinadas cláusulas que apresentam o próprio Estatuto da Carreira Docente e...prontos mais nada. Não há outro trabalho adicional. O estudante para avaliar um professor, ele poderá avaliar um determinado indicador em como o professor interatua, talvez, nas relações humanas, ou como o professor domina um determinado conteúdo. [...] Nas publicações, isto é, no âmbito científico são questões que muita das vezes, o nosso estudante não domina. Então há muita subjectividade nesta óptica”.</p>	
<p>Racionalidades da não congelação de categoria de docentes nos cargos de direcção e chefia. (Decreto 12/</p>	<p>“O fato de um dos candidatos ser membro do Conselho Científico, tem-se colocado sim pelo fato de estar num cargo. Costuma a se afirmar que, é melhor colocar nesta categoria, alguém que ainda não ascendeu, mas que seja chefe de Departamento, para não ficar abaixo da categoria de alguém que é seu subordinado”.</p>	<p>“Esta percepção também eu tive a partir da experiência do Senado, numa das reuniões onde discutiu-se a questão de que – o docente deve ter...deve auferir os seus salários não no cargo, mas sim na sua categoria. Então, a única coisa no cargo, que um docente universitário pode beneficiar-se é determinado subsídio ou uma gratificação. [...] O próprio estatuto da Universidade, ele dá essa primazia de que, ...o docente o fato de ele não estar a auferir os salários no cargo – como director, como decano, o que não existe na nossa...na nossa tabela. Então ele está nesta altura, ...tem esse privilégio de candidatar-se e ser promovido na subida</p>	<p>“Eu prefiro ganhar como docente universitário e não ganhando como Chefes de departamento. Como docente universitário logicamente eu...ganho mais, para além do prestígio ganho mais salarialmente do que como Chefe de Departamento. Significa que o trabalho que eu faço dos recursos humanos. Eu trabalho, como se chama, ... de amor à camisola porque eu não ganho como Chefe do Departamento dos recursos humanos, eu ganho como docente universitário. É opcional”.</p>

		da sua própria categoria. Acho que ninguém está despertado nesta óptica de forma a levantar algum constrangimento. Ao nível da Universidade nunca provocou constrangimentos. [...] Basta se chegar a ser chefe para ter acesso neh? ... à promoção. [...] Chefe é chefe [...] prontos não tem como”.	
Práticas de demissão de docentes.	“[...] quem demite é o Magnifico Reitor em Despacho. Por exemplo, um chefe de departamento [...] disse que o docente apresentou uma prova de um cariz que ele não estava de acordo, mas o professor aplicou a prova. Portanto ali já houve [...] algum problema entre o docente e o chefe do departamento. E, isso foi-se arrastando. [...] Portanto, estiveram na turma durante o ano. Então, houve a necessidade de encaminhar o processo e assim ele foi demitido”.	“Estamos a partir do pressuposto do Assistente Estagiário, que é recrutado uma única vez. O seu contrato é renovável uma única vez. Quer dizer que se este não se adaptar a realidade da Universidade, imediatamente, não é renovado o seu contrato e aí está a sua rejeição, porque não mostrou evidências neh? ...das suas competências. Imediatamente a desvinculação desse docente e daí a rejeição do docente na categoria de Assistente Estagiário”.	“Para a admissão do professor depende do Ministério do trabalho que dá as vagas. [...] O professor contratado depende do seu comportamento dentro da instituição, aqueles critérios - pontualidade, assiduidade, todos esses critérios. Se não cumprir com esses requisitos todo, a qualquer momento é rescindido o contrato. [...] É chamado no departamento por motivos X, X, X, professor já não estamos é...em condições para suportar o seu trabalho”.
Efeitos da ausência de quadros dos Recursos Humanos no Conselho Científico		“Ele conhece, vai fazer uma parte do processo e não vai cumprir outra parte do processo. Depois dá conta que aqueles que passam são aqueles que não estavam na previsão para passar para uma determinada categoria. Os Recursos Humanos [...] vão colocar o seu cunho na parte final deste processo simplesmente, para produzir propostas, já há um trabalho bem concebido e bem trabalhado a partir da pós-graduação da área científica. [...] Muita das vezes nós deixamos ir e consequências nós podemos ver ... é assim que vendo a	

		<p>pasta aí ao lado, está cheia de processos devolvidos do Tribunal de Contas...porque aquilo que é tomado como decisão a partir da, ...do pós-graduação, fere as próprias leis e aquilo que está estipulado no manual de procedimentos dos recursos humanos, ou da administração pública”.</p>	
<p>Opinião de quem prepara as decisões para a gestão do ECD</p>	<p>“Eu acho que aí há uma dose de injustiça, digamos assim, porque acho que deveremos ver todos os pormenores, ... de alguém que já tenha estado na categoria há mais tempo, pode ser que o Chefe de Departamento por alguma afinidade tenha conseguido o cargo, mas alguém que já esteja há bastante tempo numa determinada categoria, vai esperar ainda mais um ano, ... acho que por ali há alguma injustiça”.</p> <p>“Nós tínhamos dois professores que doutoraram-se há poucos anos, então houve a necessidade de nós utilizarmos essas vagas que seriam para admissão e nós utilizamos para a promoção desses docentes.</p> <p>Estamos neste impasse em relação as quotas. Temos feito documentos a exigir, digamos assim, entre aspas, que se aumentem para ver se descongestionamos essa questão de muitos docentes numa determinada categoria para além do tempo que deveriam lá estar, para que ascendam às categorias seguintes”.</p>	<p>“Tem havido realmente algumas dificuldades, diríamos na interpretação do próprio instrumento. O candidato se estiver a desenvolver alguma atividade de âmbito.... Científico então dá-lhe o cunho imediato para a sua escolha total. Me refiro ao cunho científico, uma atividade de publicação de renome, que esteja totalmente inserida na sociedade, se evidenciam, no concreto, na prática, ou no quotidiano, ou na comunidade onde está inserido.</p> <p>“Muitos têm vontade de publicar, mas não têm meio, nem têm nenhum mecanismo e, nem sequer existe eh...a...diríamos mesmo, uma...uma porta própria aberta de formas a que as pessoas possam dirigir-se para...quem tenha publicar um artigo”.</p>	<p>“Eu felizmente fui durante oito anos, membro da Assembleia da Universidade Agostinho Neto, portanto, dois mandatos com o camarada Teta, mas não ascendi de categoria por uma cláusula de que <i>publicações</i>. Se fosse membro da Assembleia da Universidade ou membro do Senado tivesse uma cláusula, um... um... um parêntese como prioridade! Hoje em dia eu seria professor auxiliar, há mais de três anos atrás. Eu fui sempre Chefe dos recursos humanos, quem levava os processos à Luanda sou eu, quem deu a entrada dos processos no Tribunal de Contas, no GAI e tudo, reitoria, sou eu historicamente, mas levava o processo dos outros, quando chegava o meu processo ficou encravado, é verdade”.</p>
DIMENSÕES	XCELG	XRULG	YHISA
<p>Critérios objectivos no ECD fora o grau académico</p>	<p>“Habilitações literárias é o mais claro ... o mais claro, tempo de serviço e a avaliação”.</p>	<p>“Os critérios que eu evoco com toda a segurança são [...] que o docente deve permanecer como assistente estagiário,</p>	<p>“Normalmente tem, ... tem sido o nível académico e o tempo de serviços. [...] Neste caso as pessoas</p>

(contratação e transição)		um ano, como assistente para auxiliar, dois anos”.	não discutem muito”. P. 1
Critérios mais polêmicos no ECD (contratação e transição)	“A produção científica e as aulas teórico-práticas também contam, mas, ... contam mais para aquelas escolas que estão muito mais organizadas e acompanham, ... acompanham o, ... os professores, que muitas vezes isso até pode falhar, isso muitas vezes até pode falhar, ... também contam, mas são um bocado duvidosos e, ... têm provocado muitas vezes polêmicas.”	“Produtividade e a permanência na instituição, [...] É que até agora, não se avalia o desempenho dos docentes universitários, porque se houvesse a avaliação do docente universitário, haveria a possibilidade de a tempo, se proceder a ascensão de categoria sem maiores constrangimentos.”	“Os maiores conflitos têm a ver com [...] publicações, ou seja, com a investigação científica porque aqui as pessoas investigam pouco mesmo”.
Critérios de Ouro (candidatos em igualdade de circunstâncias)	“ [...] recorre-se à investigação, outros trabalhos, por exemplo: trabalhos de investigação, os que tiverem mais trabalhos de investigação, principalmente aqueles que fazem publicações, ... trabalhos de investigação, ... aqueles que participam muitas vezes em seminários, em fóruns, mesmo nacionais, ... ali vai o desempate e depois o tempo de serviço também e, a idade também conta, ... a idade muitas vezes também conta, ... maior idade (risos) maior idade.” “Há outro critério também de desempate, aqui por exemplo, no nosso caso aqui (risos) há professores que muitos deles até, ... muitos não, alguns se metem por exemplo em bebedeiras. Se vêem por exemplo, ... seu perfil social conta muito também para o desempate (risos).” “Os resultados do aproveitamento também contam”.	“O critério é daquele docente que está há mais tempo na instituição, daquele docente que para além de reunir os requisitos em pé de igualdade com os demais, que ofereceu mais produção e produtividade na cadeira que lecciona. [...] Nós optamos pelo tempo de serviço e experiência de trabalho, nós podemos ter ene docentes nas mesmas circunstâncias, mas, ... ainda que seja que, ... cadeiras diferentes, podemos avaliá-los em função da ... experiência de trabalho. [...] Não igualamos a experiência de trabalho ao tempo. [...] Isso dará maior, ... dará maior reforço de trabalho para aquele que está há um ano”.	“É mais o tempo de serviço, porque vê lá [...] não promover um professor que está há muito tempo na instituição e dar prioridade há um novo”. P.2
Evidências de trabalhos científicos	“Tem que apresentar trabalho, tem que publicar o trabalho e, além disso os trabalhos científicos são autorizados, ... são autorizados e são acompanhados”. “Aqui, também nos trabalhos de fim do curso,	“ [...] Para ser franco é que os regulamentos da área científica, ... da área científica, não foram produzidos Os diplomas legais que dizem respeito à promoção, ... que dizem respeito à	“Apresentação do relatório da investigação apreciado pelo Conselho científico”. P. 2

	orientação dos trabalhos de fim do curso. Os trabalhos que os professores orientam, porque há professores que se recusam a orientar trabalhos.”	promoção, do docente de uma categoria a outra, de forma genérica, não permitem precisar as formas específicas”.	
Evidências de trabalhos didáticos e ministração de aulas teóricas-práticas	“ As aulas são acompanhadas Há informações mesmo dos próprios, ... dos próprios estudantes, inclusive essa avaliação por parte dos estudantes.”	“ São as tais regências, os docentes ... para ser sincero, nós nos recursos humanos pagamos esse subsídio e esse subsídio só é pago desde que a área acadêmica forneça os horários que o docente efectivou durante um determinado período, obviamente isso prova a praticidade dessas aulas práticas e teóricas”.	“Através do plano de aulas e das fichas de avaliação do departamento a que o professor pertence”. P.2
Compatibilidade entre o ECD e o Estatuto Remuneratório		“O que se passa é que, na elaboração das necessidades de promoções do próprio docente por parte de alguns gestores de recursos humanos, tem havido morosidade. [...] Esse quadro que nos dá possibilidades de obtenção de quotas de promoções, porque a realidade de uma instituição do ensino superior é do conhecimento íntegro do gestor da superstrutura e gestor de recursos humanos”.	“No nosso estatuto tem monitor mas como na tabela salarial não consta monitor, [...] estes são pagos como técnicos de terceira desde dois mil e dois por orientações superiores da reitoria”.
Lógicas de rejeição dos docentes pelos alunos como expressão do ECD	“Essa avaliação por parte dos estudantes nos últimos anos, nós não temos, nós não temos, ... não temos utilizado muito porque provoca sempre muitos problemas, muitas discussões (risos). A maior parte dos professores acha que os alunos não têm competências para, ... não têm competências para, ... não têm competências para lhes avaliar. [...] Mas as competências em termos por exemplo de aula [...] mas em	“ O fato de, ... de estar a tempo nas alturas das avaliações dos discentes, quer dizer que, não fazer com que os calendários de avaliação sejam distorcidos por motivos pessoais. O docente marca uma prova para um determinado calendário, mas só o faz a posterior alegando que havia viajado, ... estava ausente”.	“Este tem sido um problema, porque quando os alunos não vão com a cara do professor podem fazer tudo [...] fazem formas para o professor ficar mal e se possível terminar o seu contrato. [...] quando tornar-se amigo dos alunos, não há nenhum problema”. P. 2

	termos de conduta, do perfil, da pontualidade, da assiduidade, os estudantes podem, ... os estudantes podem, porque também, tem sido outro critério quando há empate.”		
Racionalidades da não congelamento de categoria de docentes nos cargos de direção e chefia.	“ [...] O ser chefe não, ... o ser chefe não implica que não seja promovido, desde que reúna a, ... os requisitos e tenha essa oportunidade nós não temos porque impedir. Na circunstância de haver outro candidato simples docente, aí o que tiver melhores critérios, ... melhores requisitos, ... sim, que tiver melhores requisitos, nós não olhamos para a função, ... ainda que tenham o mesmo tempo e habilitações, vai-se por outros requisitos de desempate. O ser chefe, ... não é critério para a sua transição (risos), nós não temos visto isso. [...] Deixamos a parte da chefia e são analisados como docentes (risos, ...). Quer dizer, as discussões, ... as discussões têm havido, mas a maioria vai mais, ... vai mais para a docência sem termos em conta as funções que cada um exerce porque senão, eu hoje já estaria o que, ... seria professor associado (risos, risos, ...) eu fui sempre chefe de departamento sim, ... trabalho com os processos mas, quando levo esses processos à análise (risos) não tem nada a ver com a minha função de chefe dos recursos humanos”.	“Os cargos de chefia e direção são providos por uma comissão de serviço. O docente universitário tem uma carga horária, uma responsabilidade que até as vezes, equipara-se a um cargo de chefia. O docente só pode leccionar desde que o, ... só pode ser dirigente, desde que aceite leccionar em tempo parcial e se o quiser. Nas instituições do ensino superior, só se nomeia quem a nível da superestrutura, ... se nomeia quem é docente. No entanto, eles não são obrigados a dar aulas, voluntariamente pode dar aulas, mas em regime parcial”. “O Decreto número doze, ... Decreto número doze barra noventa e quatro de um de Julho, que estabelece o regime jurídico de condições para o exercício de cargos de chefia e de direção.”	“Ele goza de imunidades, porque tem mesmo que passar porque ele já é Chefe do Departamento, querendo ou não ele tem mesmo que passar! Agora, um professor normal espera”.
Práticas de demissão de docentes.	“ [...] Demissão sim, mas foi [...] por abandono de lugar. [...] Já tivemos também um outro caso de um colega nosso que estava para ser demitido mas, como ele já estava cá há muito tempo, já trabalha connosco há muito tempo, tem família e tal, [...] a sua demissão seria	“Tem de se elaborar um processo disciplinar em que, ... se não houver um processo disciplinar não se pode demitir, salvo ao pedido do docente, este ... isto é pacífico e aliás é privacidade do docente. Existem critérios: primeiro uma admoestação verbal, depois uma censura	“Nunca rescindimos contrato com nenhum docente, não, ...nunca eh...talvez se o docente quer rescindir o contrato, ou ele pede, agora se pelo lado do ISCED só se houver problema, ou com estudante, ou com o Departamento. O

	devido [...] ao alcoolismo, excesso do alcoolismo, falta às aulas e enfim, má conduta. E nós achamos e aconselhamos o professor a ir para a junta médica, [...] a partir da junta médica estamos a tratar a sua que, ... da sua reforma. É uma forma de ajudar não é? ... porque senão após um processo disciplinar que havia razões para isso, seria, ... seria fatal e iríamos acelerar, ... pensamos nisso, ... iríamos acelerar a morte do colega, ... do colega.	registada e depois pode-se dar uma multa, uma despromoção, só... só posteriormente, se não se corrigir esse quadro é que se dá demissão”. “Não é verdade que o Reitor ou o Decano chega aos recursos humanos para demitir”.	Departamento deu conta que ele não é um bom professor aí sim, nós podemos rescindir o contrato”.
Efeitos da ausência de quadros dos Recursos Humanos no Conselho Científico	“Para nós os recursos humanos, são aqueles professores que se actualizam. Quem escreve, quem investiga, quem publica está actualizado (risos, ...). Avança quem tem publicações, alguém por exemplo com vinte anos de serviço sem publicação, é um professor morto. Não publica, não escreve, não investiga (risos), é um professor morto (risos). E, ali tem havido problemas terríveis, tem havido problemas, ... problemas terríveis entre os docentes, porque eles acham que o critério tempo é fundamental (risos), exigem”.	“Acontece que as medidas tomadas, muita das vezes estão distantes das lógicas administrativas e de contas. Existem casos em que o conselho científico decide duma forma, mas administrativamente devia ser de outra.	“As vezes tomam-se decisões que o tribunal de contas não concorda e os recursos humanos têm que ouvir os desabafos dos professores”.
Opinião de quem prepara as decisões para a gestão do ECD		“A avaliação de desempenho do docente na minha opinião seria, ... o seu desempenho na generalidade: a assiduidade, ...sobretudo a assiduidade, mas também, ... o fato de, ... de estar a tempos nas alturas das avaliações dos discentes, quer dizer que, não fazer com que os calendários de avaliação sejam distorcidos por motivos pessoais”. “Os cargos de chefia e direcção devem ser reservados, ... reservados para a	“Que haja mais sinceridade na avaliação. Porque o que eu vejo as vezes, ...nós tivemos um caso prático e até isso ocorreu com a doutora...quando a doutora Dina foi Chefe de Departamento nenh, ela avaliou a doutora Pepeca e a doutora Zita, elas não concordaram com a avaliação”.

		carreira administrativa. Porque o docente ou o funcionário público, quando exerce um cargo de chefia assim que terminar, ... assim que cessar o seu exercício, automaticamente ascende de categoria”.	
DIMENSÕES	XCEL	YNGL	YDIL
Critérios objectivos no ECD fora o grau académico (contratação e transição)	“O licenciado que tem uma média igual ou superior a catorze valores entra na categoria de assistente estagiário [...] Um ano depois a sua avaliação. [...] Ter aprovação no conselho científico do departamento em que o professor pretende, ... vai se enquadrar. [...] a avaliação, que é feita não só pelos recursos humanos, que é do lado administrativo com a exibição de toda a documentação” p.2	“ (risos). Deixa-me lá ver...Creio que o grau académico até certo ponto não tem muita subjectividade...o grau académico, aí nós pouco ou quase nada, podemos discutir porque nos apresentam um documento que sendo ou não verdadeiro, a gente tem que considerar” p.1	[...] Tem que tem obras editadas, publicadas, tem que ter participação em vários serviços do tipo seminários, conferências e...tem que ter o grau de doutoramento. [...] se fosse para professor titular, os critérios são os mesmos: tempo de serviço, obras publicadas, participações em conferências ou de trabalhos nacionais ou internacionais, e...grau de doutoramento. Para os assistentes estagiários, tem que ter apenas o grau de mestrado se for necessário, ou então licenciatura, mas que tenha participado, portanto, três anos...três anos como monitor [...] assistente também é quase o mesmo, só tem que ter a média, catorze” p.2
Critérios mais polémicos no ECD (contratação e transição)	“Um assistente estagiário permanece na categoria mais de quatro a cinco anos por falta de quotas. [...] Esses critérios de avaliação que permitem que um determinado docente transite de uma categoria para outra, ... são expressos no Estatuto da Carreira Docente, portanto e, depende fundamentalmente das quotas que são	[...] O grau académico, [...] E depois...mas tem...é ambíguo...é ambíguo porque as vezes nos apresentam um bom documento, com um grau que a primeira vista agrada a qualquer um, mas que em nada nos comprova a real capacidade do	“Suponhamos, exige a média catorze, mas nem sempre quem tem a média catorze é o melhor” p. 2 [...] que não fosse exigida a média catorze, mas que tivesse um seminário. Eu acho que...que tem...que ser um seminário de capacitação ou de...para provar se o

	atribuídas periodicamente, uma vez por ano pelo MAPESS". p. 2	professor ou da pessoa que a gente vai contratar. [...] Sabe que tem-se utilizado critérios muito subjectivos, que é a questão de tempo [...] Eu pessoalmente, acho que não é algo muito positivo, porque devia haver uma avaliação..., devia haver um acompanhamento da prestação do professor" Pp.1-2	docente está ou não em condições de ser admitido como docente na...na faculdade" p. 3
Crítérios de Ouro (candidatos em igualdade de circunstâncias)	"Nós recorremos por área de especialização, de formação do docente [...] aquela área em que nos parece, ... nos torna mais carente mais necessitados [...] então é onde nós recorremos à selecção [...] há determinados graus científicos por exemplo que não ... vê tanto, ... necessário recorrer a mão de estrangeiro, portanto ao quadro, ... a um docente estrangeiro, mas sim nacionalmente podemos encontrar. [...] O tempo de permanência na categoria ... produções, [...] produções científicas, também isso é um outro elemento de avaliação" p.3	"Eu penso que o critério é mesmo o diploma, ou...nível académico, a necessidade da instituição em função do nível académico. [...] Dois candidatos em que um tem doutoramento e o outro só tem mestrado, então aí vai-se priorizar o que tem o doutoramento, porque a vaga é para um professor auxiliar, que em princípio tem que ser doutorado" p. 3	" Para desempatar...é o tempo de trabalho [...] tendo o mesmo tempo de trabalho (risos) ...tem de ser já o conselho científico a aprovar" p. 4
Evidências de publicações de trabalhos científicos	" [...] Temos tido jornadas científicas em que são convidados todos os professores. Nessas jornadas científicas produzem-se trabalhos científicos, portanto, o professor apresenta uma determinada matéria, cuja matéria deve se submeter inicialmente no conselho científico, é aprovada e, submete-se então às jornadas científicas [...] Os professores têm tido participações nas conferências quer nacionais, quer internacionais [...] Produzem determinados documentos, esses documentos de carácter científico [...] Não como membro passivo mas como membro activo na	[...] Se ele está a fazer algum trabalho de investigação, <i>a priori</i> , deve apresentar a proposta ao conselho científico, em que eles depois aprovam ou não [...] E depois ele apresenta o trabalho...tem que apresentar o trabalho que estiver a fazer sim. Deve anexar tudo ...deve anexar tudo e nós temos tudo isso aqui. Mesmo quando vem para nós finalizarmos a parte administrativa, vem tudo o que é produção científica, a gente anexa	" O material que ele publica... [...] Não é a faculdade que exige! [...] se fossemos nós...nós estamos a precisar de muitos docentes. Se fosse a Faculdade de Direito... eu não...eu seria capaz de ir até ao Conselho Científico e no meio dos docentes dizer não! Tem de ser isso, assim ...assim...assim, mas não é, é o tribunal de contas que pede. [...] o docente tem que apresentar as obras, cópia das obras e tem que apresentar cópia de tudo o que é trabalho que ele fez durante o tempo que

	conferência [...] Apresenta um determinado tema [...] Nas revistas, mesmo nos jornais, também é uma forma também de avaliarmos o professor em termos de desempenho acadêmico e científico” p. 4	para depois mandar para a reitoria” p. 4	ele foi...foi se licenciando ou se foi doutorando. [...] as cópias enviamos depois para a reitoria, a reitoria envia para o MAPESS, e depois o conselho científico da reitoria também analisa se está ou não em condições de transitar” p. 5
Evidências de trabalhos didáticos e ministração de aulas teóricas-práticas	“ [...] Esses elementos de, ... pedagógicos, geralmente não são avaliados pelos recursos humanos [...] A questão que me coloca, ... diria muito valiosa, se realmente tivéssemos aqui o gabinete de investigação e pós-graduação que acompanha a atividade de produção científica e acadêmica dos docentes [...] Portanto a administração de aulas tem também a ver com a área de investigação científica” p. 4	“ [...] Não temos nada para provar isso [...] Eles não...não dissociam a parte prática da teórica. Eles dizem: olha, o professor no mês X ministrou X horas e, sinceramente, nós particularmente não temos como provar isso [...] Não me lembro termos visto algo que prove a existência das aulas teórico-práticas. Sabemos que há laboratórios, mas nada que venha a confirmar” p. 4	“Eu acho que aqui na Faculdade talvez não funciona tanto [...] e tenho visto que a administração das aulas práticas, normalmente é dada aos monitores...monitores ou assistentes estagiários” p. 5
Compatibilidade entre o ECD e o Estatuto Remuneratório			
Lógicas de rejeição dos docentes pelos alunos como expressão do ECD		“ [...] Hoje parece que quanto mais reprovações o professor tiver, ele é melhor...melhor é o professor [...] porque o aluno não conseguiu acompanhar a pedalada do professor, então o professor é o sabe tudo” p.3	
Racionalidades da não congelamento de categoria de docentes nos	[...] Se chegou a vez dele é porque cumpriu com os requisitos estabelecidos no Estatuto da Carreira Docente, transita pacificamente, ... transita pacificamente	“ [...] Na docência são órgãos de gestão que não têm nada a ver com a carreira docente” p.6	

cargos de direcção e chefia.	<p>[...] O fato de ser membro do conselho de direcção não dá o privilégio de transitar [...] Portanto, não devia ser privilégio, ele enquanto membro do conselho científico, ele vai para o conselho científico como um membro, não como membro de direcção, portanto, está a ser visto como docente e deve cumprir com o Estatuto da Carreira Docente. Quando concorre com um docente não membro de direcção em igualdade de circunstância, é o conselho científico que deve se pronunciar, não o director” p.6</p>		
Práticas de demissão docentes.		<p>“ [...] <i>a priori</i>, passa por um... creio que...um processo, começa por um processo [...] de...disciplinar em que se avaliam as causas e...a demissão talvez seria já o último, quando já não se tem outros recursos, em que talvez, se fosse também um funcionário reincidente [...] segundo a lei geral de trabalho: - Há admoestações, há censura registada e tudo, até chegar à demissão teria que ser um...um bocado extremo” p. 7</p>	<p>“Nós não demitimos docente... é ...tem se dado casos de docentes que as vezes assumem cargos de direcção no Governo, docentes que durante muito tempo não leccionam por questões várias e o critério que nós é: - escrevemos à reitoria que o docente está nessas condições e a reitoria remete carta à Direcção Nacional do Orçamento, onde são elaboradas as folhas” p. 9 “Se notarmos bem a universidade Agostinho Neto tem muitos problemas de docentes, [...] demitir um docente seria muito, ...outro trabalho para ser admitido [...] Tu demites um docente, estás a...baixar de categoria daqueles anos todos que ele trabalhou [...] isso não é muito bom para...para a Universidade, simplesmente é como se fosse uma sanção. [...] enquanto estiver a exercer esses cargos, enquanto não aparecer como docente, é retirado apenas os salários, mas mantém o vínculo na...Universidade. [...] Demitir...houve</p>

			uma demissão, mas porque o professor faltou o Dever – fez a prova, ficou muito tempo com as provas em casa, depois os estudantes fizeram confusão com o...com...com a direcção.... e fez a informação à reitoria e eles tomaram a decisão: - Demitir o docente” pp 9-10.
Efeitos da ausência de quadros dos Recursos Humanos no Conselho Científico		<p>“Os recursos humanos são chamados para a parte administrativa, quer dizer, nós só pegamos a documentação, fizemos ofícios para dar saída da instituição [...] Eles mandam com uma acta em que tudo o que a gente tiver que fazer para a reitoria, ao tribunal de contas, ao MAPESS, tem que ser em função da acta” p.3</p> <p>“ Nós os recursos humanos, nesta área nós somos quase vagos, porque nós não decidimos absolutamente nada!” p. 4</p>	<p>“O Conselho Científico se tiver...tinha que ter cuidado em avaliar os docentes. Primeiro, penso que tinha que ser por desempenho, e o Conselho Científico com o Conselho Pedagógico tinham que acompanhar o desenvolvimento dos docentes...” p. 6 “Então na transição de categoria mesmo ... , tinha que se ver a qualidade do desempenho, porque aqui na Faculdade de Direito há muito espírito de deixar andar (risos) ... desculpe lá... dos docentes - é associado, é titular, é regente e aparece pouco nas aulas, e o mestre assistente está ali todos os santos dias a fazer correcção, a dar aulas, no sei o que... Então, tinha que se ver esse critério quando os dois estiverem nesse mesmo grau de mestrado e quiserem entrar ou transitar de categoria. Cabe ao Conselho Científico analisar melhor essas situações e pode ser até junto ao Senado da reitoria”p.7</p>
Opinião de quem prepara as decisões para a gestão do ECD	O nosso Estatuto da Carreira Docente [...] não prevê nenhuma ... não prevê categoria do mestre em termos de ingresso portanto trabalhamos graças [...] também por		“O Estatuto mesmo da Carreira Docente, que está um pouco...pouco fechado demais (risos) ... na exigência de transição de categoria dos docentes, que

	compreensão, por colaboração dos tribunais de contas [...] que o mestre entre na categoria de assistente, mas não está previsto no Estatuto da Carreira Docente [...] segundo o tribunal de contas, se não está previsto no Estatuto da Carreira Docente, o melhor é o mestre ir para a categoria de assistente estagiário [...] o que também seria prejudicar demais o candidato” (p. 10)		tem prejudicado muitos e tem facilitado outros”p.6
DIMENSÕES	XULR	YULR	YCIL
CrITÉRIOS objectivos no ECD fora o grau académico (contratação e transição)	“Sinceramente, com o grau académico, sabe-se que...normalmente para o grau académico” p. 2	“Os menos polémicos, bom, eram o tempo de serviço em princípio” p. 1	“[...] A idade, nacionalidade, é mais ou menos isso” p. 1 “Destes critérios, os menos polémicos são o grau académico e o tempo de serviço na categoria”. P.2
CrITÉRIOS mais polémicos no ECD (contratação e transição)	“ [...] Livros publicados e revistas e... revistas especializadas e por aí além é como tudo no universo da investigação, algumas que não são, há outras que são, mas é como tudo também, há algumas que são mais aceitáveis do que outras, mas prontos, a investigação passa mesmo por isso [...] mas a investigação mesmo parte por aí, das ambiguidades e das contradições ou contingências” p. 2	“Eu acho que os critérios mais polémicos dizem respeito à questão relativa ao...aos trabalhos científicos, artigos ou livros publicados pelos docentes” p. 1 “O grau académico, ainda que o que grau académico também levantasse alguma polémica” p. 1 “ [...] o estatuto era em certa medida pouco objectivo em termos de...da transição...perdão, em termos de transição sim, para a categoria de Mestre e de professor auxiliar como categoria de entrada esse professor auxiliar já não entra como Mestre, só entra como Doutor. Porque é que ele pode transitar como Mestre sim e não entrar como Mestre. Então isso trazia uma certa confusão”	“[...] a avaliação do desempenho” p. 2

		p.2 “As comunicações geravam problema porque? Porque, por um lado os docentes alegavam que não havia condição de publicação no País; bom, naturalmente, não tendo possibilidade também de fazer as suas publicações no estrangeiro; bom, eles viam-se condicionados não? Não podem transitar porque não têm publicação – bom era por aí é por aí, era pelo menos na altura em que estive nos Recursos Humanos” p.2	
CrITÉRIOS de Ouro (candidatos em igualdade de circunstâncias)	“ [...] É o tempo que ele está na carreira com o desempenho – avaliação do desempenho do próprio docente na carreira...no tempo em que ficou na carreira” p.3	“Seriam mesmo, a questão dos trabalhos...das comunicações, dos trabalhos científicos realizados, não há outro critério” p. 3	“ [...] Tempo de serviço...tempo de serviço em primeiro lugar e o desempenho. [...] Publicação de....de documentação científica, eu penso que esses dois itens pesam muito” p.2
Evidências de publicações de trabalhos científicos	“ [...] Em termo de livros, em termos de publicações nos jornais, em termos de revistas especializadas. Isso tudo visível porque ele vai...a própria unidade orgânica quando remeter a documentação, vai anexar esses comprovativos, então, essa é a documentação anexa que vai fazer...que vai comprovar que de fato esse docente tem qualificações e, não só a própria avaliação do desempenho também, vai vir em anexo, então é que vai fazer com ele transite” p.3	“Nós exigíamos a capa, a capa da revista onde foi publicado, o artigo e a capa da revista onde ela publicado. Mas, como recebíamos capas de revistas, recebíamos também artigos de jornal, alguns não eram para considerar, porque um artigo num jornal não podemos considerá-lo como um trabalho científico. [...] Houve casos em que nós apresentávamos e tínhamos problemas por isso [...] E isso também era polémico [...] porque o docente dizia que – “eu publiquei”, mas eu não posso aceitar uma publicação, não sei, dou um exemplo...dum jornal...que se publica no Huambo sobre a agricultura por exemplo, ...está ver” p. 3	“ Eles fazem um currículo e existe também um...documento científico de avaliação, que eles têm que preencher na devida altura, é entregue ao departamento e o departamento aprova ou não, que realmente o docente esteve engajado naquelas tarefas [...] É mesmo pelo documento de...de avaliação científica. É um formulário que já existe na Universidade Agostinho Neto, que o professor preenche e... anexa os comprovativos: são as publicações que têm que estar anexas... são as publicações” p.3

<p>Evidências de trabalhos didáticos e ministração de aulas teóricas-práticas</p>	<p>“ E porque também, há uma ficha específica de avaliação de desempenho, que os próprios departamentos depois nos fornecem. Os estudantes também têm uma ficha específica, também que avaliam a própria...o próprio professor que depois faz...o próprio, depois os estudantes que, tem a ver com...que tem a ver com...os delegados de turma em consenso com a turma que depois faz chegar essas fichas ao chefe de Departamento” p.4</p>	<p>“Nisso, nós tivemos problemas. É um critério ao qual, a gente foi fazendo, passa o termo, um pouco “vista grossa”, porque não há informação [...] mesmo para conseguirmos a avaliação desse docente [...] aquela ficha [...] já era muito difícil. Não tínhamos nada que nos pudesse provar, para além do que estava escrito naquele papel, absolutamente nada ... era a palavra de quem assinou a ficha, contra a nossa oposição... (riso) ... contra ela nós não podíamos fazer absolutamente nada” pp. 3-4 “[...] eu cheguei a aperceber-me de coisas terríveis, do género de que o próprio professor, preenche a ficha... (risos) ...e depois o chefe assina por isso, havia alguma subjectividade...alguma subjectividade, o problema é que nós não poderíamos comprovar a objectividade” p. 4</p>	<p>“É exigido um...um... mensalmente uma folha de presenças onde ele descreve as tarefas que desenvolve. Eu penso que nos departamentos estão as folhas de sumários, né?...onde diariamente ou durante o programa da cadeira, o docente, durante a ministração do programa da cadeira o docente....testa nos sumários o que é que entregou! Não é isso?” p. 3</p>
<p>Compatibilidade entre o ECD e o Estatuto Remuneratório</p>		<p>“O Tribunal de Contas tem o estatuto que ainda está em vigor ou, ...que estava em vigor da carreira da docência universitária, e nós estávamos a actuar com as deliberações do Senado” p. 8</p>	<p>É um estatuto que tem muitas lacunas...e...como tal, vez enquanto arranja-nos mesmo embaraços ... muitos embaraços [...] nós temos no Estatuto da Carreira Docente, a categoria de Monitor...mas no Estatuto Remuneratório isso não aparece [...] Eles começam de assistente estagiário para cima [...] e, o Estatuto da Carreira Docente diz que...começa de monitor para cima [...] como vê, o doutor está a ver! Devido a essa lacuna simplesmente nós não admitimos Monitores [...] Temos alguns bacharéis [...] em contrato de</p>

			prestação de serviços [...] não se sabe mesmo, ...não se consegue pagá-los legalmente ou admi-los legalmente não se consegue [...] Todo este trabalho legislativo parece que foi feito pela reitoria da Universidade Agostinho Neto, agora não sei quais foram os órgãos intervenientes – se é o Senado, se é o gabinete Jurídico...não conheço os órgãos intervenientes nisso” pp. 6-7
Lógicas de rejeição dos docentes pelos alunos como expressão do ECD	“Olha...a avaliação dos estudantes, é bastante fiável sim, é bastante viável porque também demonstra a capacidade científica e pedagógica quando o professor está a leccionar. Eh... (risos) Prontos, ...em duas medidas nós podemos ver que também ali há...haverá sempre aquilo que se diz “o facilitismo”. Porque...porque o professor ajudou mais ou não e, se não ajudar mais já é um mau professor e quando o professor também é bastante rigoroso, também há alunos que de fato vão defender essa tese” p.4		
Racionalidades da não congelação de categoria de docentes nos cargos de direcção e chefia.	“Ele é docente e é chefe de Departamento duma unidade orgânica...de qualquer situação, sabe que ele está em comissão de serviço [...] O que tem peso é a sua carreira, porque a comissão de serviço a todo e qualquer momento pode terminar. [...] Não ...não há um decreto específico que também venha a dizer isso. – De que enquanto eu estiver a exercer qualquer tipo de função, não posso progredir na minha carreira” p. 7 [...] importa sempre, normalmente como eu disse, os critérios de	“Assim que ... bom...o cargo de chefia não influenciava grande coisa porque é só uma função e ele concorre na categoria, não concorre na função. Penso eu, não havia qualquer problema e não havia também recomendação nenhuma nessa...nesse aspeto” p.5 “É docente, é chefe, concorre, é normal...pelo menos foi sempre assim que foi decorrendo o processo nunca houve, bom como se passa na função	“ Eu lembro-me de...de já estar a trabalhar com...com o...com o Decano dessa Faculdade quando transitou à categoria de professor titular - Ele era Decano...solicitou ao Magnifico Reitor a formação de um Júri para a prestação de prova pública. [...] foi analisado em Conselho Científico [...] Mesmo sendo na presença dele uma vez que ele era o...o presidente da...do Conselho, foi submetido...membros não...não se

		desempate por vezes deixam...deixam assim algumas brechas de que...há sempre um favoritismo” p. 8. “E, também pronto é como tudo...entre colegas há sempre aquela, não – ele pode, ele não pode, mas tudo parte sempre da lógica de origem” p. 9	pública. [...] se ele...se o indivíduo tem cargo de chefia, ele pára na...na categoria, ele não transita [...] Mas bom, connosco a coisa não se passa assim, ou pelo menos não se foi passando bem assim. Ele...tem a sua função e ele é docente por outro lado, mas aí é a função docente que vingava, a outra não interferia” p.6	opuseram à transição porque reunia os requisitos que estavam estatuídos. [...] E foi assim que de acordo com a opinião do Júri, ele transitou à categoria de professor titular” p. 4
Práticas de demissão docentes.	de de	“ E, também pronto é como tudo...entre colegas há sempre aquela, não – ele pode, ele não pode, mas tudo parte sempre da lógica de origem” p.9	“As rescisões de contractos dependiam muito das unidades orgânicas. Bom, era ao fim ao cabo eles que determinavam, porque quando chegassem a nós já vinha o processo concluído. Bom, que fosse por via processo disciplinar por exemplo, que fosse por via assim...conveniência de serviço, acho que não é...nem aconteceram tantos. Também nem vi, ...alguns processos, mas tudo por questões disciplinares ele chega à reitoria já num processo acabado [...] Há aqueles casos, talvez houvesse um caso ou outro que o Reitor até pedisse o parecer do Gabinete Jurídico, nós aí, fazia-se o Despacho de exoneração ou de demissão do indivíduo. Esse procedimento foi sempre pacífico, nunca houve problemas, foi sempre pacífico” p. 7	“Ah...é da mesma forma que se procede para...para demissão de qualquer outro funcionário. Nós seguimos a legislação...laboral, mesmo sendo docente, é instaurado um inquérito ao docente e é...a demissão só vai de acordo com, ...como é que eu posso dizer, ...de acordo com as opiniões que forem instauradas [...] Se, se provar, que o docente...é como é que eu posso dizer, ...é culpado e reincidente, de maneiras que se aplique a pena máxima - Demissão, ele é demitido!” pp. 5-6
Efeitos da ausência de quadros dos Recursos Humanos no Conselho Científico	no			“ Não sendo membro do Conselho Científico na altura das avaliações para a...dos critérios para a transição desses docentes. Mas sendo Chefe de Recursos Humanos numa Faculdade, eu tenho...tenho estado ligado

			<p>minimamente á esses pormenores” p.3</p> <p>“E...o...a direcção só toma contacto com esses processos depois de receber a informação que vem do Departamento dos Recursos Humanos” p. 5 “Eu como órgão dos Recursos Humanos e que na prática eu é que sinto os efeitos de determinadas falhas, eu não digo...administrativas, mas são falhas legislativas” p. 6.</p> <p>“E... eu não crítico o Tribunal de Contas, eles têm razão porque nós temos um Estatuto da Carreira Docente, pelo que elaborado em 2001, 2002 e não foi aprovado nem publicado pelo Governo” p. 8</p>
<p>Opinião de quem prepara as decisões para a gestão do ECD</p>	<p>“O nosso maior constrangimento tem a ver com a contratação do Assistente, porque o Assistente na nossa Carreira Docente, ele não entra como contratação, mas entra como promoção. Esta...esta é uma das nossas maiores dificuldades cá na Universidade, é a contratação em termos de Assistentes, porque eles, não como...eles não têm entrada, mas têm é promoção. Isso está...nós tivemos grandes constrangimentos o ano passado e todos que haja concurso público para o ingresso de Assistentes, mas acredito que este ano a gente vai conseguir resolver esta questão” p. 2</p>	<p>“O Estatuto da Carreira Docente não tem também, os instrumentos que deviam medir e provar essas informações. Não havia, não estava regulamentado, tínhamos aquele estatuto e era tudo, que instrumento utilizar, que instrumentos nos pudessem comprovar? Não há, ...esses instrumentos não há, não haviam especificado não” p. 4</p>	<p>“Existem os monitores, ou seja estão propostos a admissão de monitores, assistentes estagiários, assistentes com o grau de mestres, professores auxiliares com grau de...por aí. Está bem elaborado, mas é preciso que seja aprovado. Eu agora pergunto: os nossos decanos não sabem disso? O nosso reitor não sabe disso? Eu pessoalmente, [...] Recursos Humanos da Faculdade [...] escrevi informando Isso serve de análise para os nossos dirigentes da UAN não é? O Tribunal tem razão!” p.8</p>

Apêndice 6 - Grelha de análise temática dos entrevistados da categoria B face a visão da perspectiva simples de mudança cultural (Bardin, 2009: 96 e de J. Martin (1992: 169).

Tema	Características associadas ao tema central (Significados)	Dimensão Organizacional	Dimensão Subcultural	Dimensão Individual
Autonomia e Democratização da Universidade	<p>“Princípio da autonomia [...] esse princípio me parece ser utilizado na maioria das vezes para revelar uma...até certo ponto, uma certa independência da própria universidade em relação em primeiro lugar, ao Estado e às demais outras instituições [...] me parece que esta concepção está mesmo errada e conduz também a erros, que podem ser cometidos a nível interno da própria Universidade e até certo ponto a nível externo, na sua relação com outras instituições e na relação com a instituição do Estado e também, com consequências para o perfil dos educandos e dos diplomados que saiam da Universidade. [...] nem todas as organizações de ensino, têm a autonomia que é conferida à uma instituição do ensino superior, que é a Universidade [...] à Universidade lhe é dada essa autonomia e temos de saber então, o porque dessa autonomia da Universidade? [...] para além de divulgar o saber no seu geral, a Universidade é uma instituição que trabalha sobre o saber, criticando-o, o tal saber e, ... criando novos saberes, ...criando novos saberes.[...] para isso, é que é lhe dado para trabalhar sobre a autonomia dos saberes. A autonomia da Universidade existe em primeiro lugar, para permitir que ... não tenha grandes limites [...] para explorar ao máximo em todos os sentidos os saberes” pp. 1-2 “ [...] no ensino superior, os programas são determinados sim, pelas suas linhas de força, pelo Estado através da Universidade, mas a Universidade cria e submete à aprovação, mas o ... e submete a aprovação. Então, lhe é dado esse mandato de produzir os sabres [...] a Universidade empurra o seu exercício até ao limite das fronteiras do saber, procura sempre ultrapassar os limites da fronteira do saber e muitas vezes colocam-se problemas que confrontam-se com, ... as normas sociais, culturais e até certo ponto éticas e tudo e, o Estado intervém e depois aparece e diz: - não, mesmo assim não pode ir mais além, há limites, ... há limites razoáveis. [...] a autonomia sim, é para trabalhar sobre os</p>	<p>Não observa consensos organizacionais amplos; Infere um poder difuso entre indivíduos e o meio (discursos hegemónicos) Reconhece que os padrões dos assuntos começam com o fluxo.</p>	<p>Infere que, as fronteiras entre as subculturas são indeterminadas, flutuantes, destorcidas e sobrepõem-se. A organização está constelada nas subculturas, constituindo-se grupos hegemónicos. Sugere que as relações entre as diferentes subculturas podiam ser aperfeiçoadas na base do conflito. Enfatiza o fato de as subculturas hegemónicas poderem representar o todo como cultura organizacional.</p>	<p>Infere um carácter tendencialmente tranquilo das múltiplas identidades subculturais - Um indivíduo, um membro da subcultura. Há um carácter fragmentado e fluido, sem uma unidade central assumida.</p>

	<p>saberes [...] mas mesmo assim ... há limites que se impõem naturalmente, porque somos seres humanos num determinado ambiente sociocultural” pp. 2-3</p> <p>“O princípio democrático também, é um outro. Portanto, não há um princípio que concorre sozinho para a gestão da universidade, há um conjunto de princípios e cada um deles oferece vantagens e, representa simultaneamente um limite na aplicação de outros princípios, [...] coexistem esses princípios oferecerem vantagens, mas também oferecem limites” p. 3</p> <p>“A má interpretação, o mau conceito do princípio da autonomia da Universidade tem consequências internas e tem consequências externas e também, tem consequências para os formandos, os educandos e, também para os diplomados que saem e ... e eu penso que a nível interno esse princípio de autonomia faz com que os docentes que estão aí ... também se julguem, ... até certo ponto, sem limites ... sem limites” p. 4</p>			
ECD e sua qualidade	<p>“Temos também que renovar o Estatuto da Carreira Docente no nosso seio, até porque o Estatuto da Carreira Docente em vigor parece já ter esgotado as suas virtudes e até certo ponto também, começam a se revelar no seio da comunidade universitária, os limites, ... os aspetos negativos que decorrem da própria.... aplicação do Estatuto da Carreira Docente. [...] muitas vezes, que decorrem da má...uma certa má interpretação do tal Estatuto da Carreira Docente e também má interpretação também dos outros princípios que estão na base...que devem estar na base da vida universitária. P. 4 [...] “Eu olho com muito desagrado quando se diz por exemplo que ah... não, ... o estatuto actual estabelece essa exigência mas tem que se diminuir um bocado, para permitir que muita gente entre e tal! Já muita gente tem entrado mas eu digo assim: - o objetivo duma instituição de ensino é produzir melhores quadros. Então, não podemos fazer melhores quadros com candidatos à docência que não sejam melhores.” P. 5</p>	<p>Não observa consensos organizacionais amplos;</p> <p>Inferi um poder difuso entre indivíduos e o meio (discursos hegemónicos)</p> <p>Reconhece que os padrões dos assuntos começam com o fluxo.</p>	<p>Inferi que, as fronteiras entre as subculturas são indeterminadas, flutuantes, destorcidas e sobrepõem-se.</p> <p>A organização está constelada nas subculturas, constituindo-se grupos hegemónicos.</p> <p>Sugere que as relações entre as diferentes subculturas podiam ser aperfeiçoadas na</p>	<p>Inferi um carácter tendencialmente tranquilo das múltiplas identidades subculturais - Um indivíduo, um membro da subcultura. Há um carácter fragmentado e fluido, sem uma unidade central assumida.</p>

			base do conflito. Enfatiza o fato de as subculturas hegemônicas poderem representar o todo como cultura organizacional.	
Caracterização dos docentes	<p>“Esse princípio de autonomia faz com que os docentes que estão aí ... também se julguem, ... até certo ponto, sem limites ... sem limites, gozam de uma liberdade tal para fazerem tudo o que querem, até certo ponto cai-se numa certa, não é já liberdade, não é já independência, ultrapassa muito...até cai-se a certo ponto numa certa libertinagem e, o espectáculo que oferecem em geral é duma certa desorganização” p.4 “ Os professores, ... os nossos docentes não se sentem obrigados em prestar contas, não se sentem obrigados em ... obrigados em ... dar o seu melhor, ou seja, produzir serviços de qualidade, não se sentem obrigados de estar ao serviço da instituição e muito menos ao serviço ... dos beneficiários, que são os estudantes. [...] Muitas vezes até, olhamos para o professor e constatamos que de fato, o professor A, B ou C não tem nada para dar, não só no plano científico, não só no plano técnico, mas muitas vezes até no plano moral, cívico. Ora, então há esse espectáculo, há muito por se arrumar na minha opinião...há muito que se arrumar na minha opinião.” p. 5 “o próprio candidato à docência já é ... apresenta qualidades duvidosas no plano técnico, científico, no plano cívico, moral, etc. ...etc. Portanto, não é com este que se vai fazer os melhores quadros, ... não é com esse que se vai fazer o melhor. Portanto, é uma contradição, é uma aberração, assim não é possível!” p. 6 Os professores passam pela universidade, ... passam pela universidade, portanto não vivem a academia, não estão lá sedentarizados, têm que estar lá sedentarizados! Os professores... o verdadeiro professor dedicado à instituição do ensino superior, dedicado ao desenvolvimento dos estudantes, esse professor é o</p>	<p>Não observa consensos organizacionais amplos; Infere um poder difuso entre indivíduos e o meio (discursos hegemônicos) Reconhece que os padrões dos assuntos começam com o fluxo.</p>	<p>Infere que, as fronteiras entre as subculturas são indeterminadas, flutuantes, destorcidas e sobrepõem-se. A organização está constelada nas subculturas, constituindo-se grupos hegemônicos. Sugere que as relações entre as diferentes subculturas podiam ser aperfeiçoadas na base do conflito. Enfatiza o fato de as subculturas hegemônicas poderem representar o</p>	<p>Infere um carácter tendencialmente tranquilo das múltiplas identidades subculturais - Um indivíduo, um membro da subcultura. Há um carácter fragmentado e fluido, sem uma unidade central assumida.</p>

	depositário dos saberes que se vão buscar na universidade. Agora, se ele não está lá fisicamente, só passa! É porque na universidade não há nada para se ir buscar.” P. 11		todo como cultura organizacional.	
ECD VS universitários profissionais	<p>“É urgente trabalharmos sobre um Estatuto da Carreira Docente que seja, que represente...que representa um convite permanente aos melhores ... aos melhores candidatos, [...] uma vez tendo entrado na docência, o Estatuto da Carreira Docente procure promover os que melhor servem à instituição, melhor servem à sociedade, melhor servem aos estudantes no cumprimento da sua missão [...] Um professor do ensino superior é um perito em desenvolvimento das pessoas nas suas múltiplas facetas, diz-se portanto, profissional, técnica científica, ética, moral, no plano patriótico, etc.” p. 5 “É não esquecermos sempre da perspectiva histórica na análise dos fenómenos. Isso me parece muito importante - o que quer dizer que, tanto o Estatuto da Carreira Docente, como os demais normativos que vigoraram até aqui, até certo ponto, quando foram concebidos, representavam um grande avanço tendo em conta o contexto que na altura se vivia. Portanto, um contexto em que estávamos no início da edificação do nosso ensino superior e que peça por peça, era preciso trazer... trazer diferentes contribuições para essa edificação e, num contexto político e económico também diferente do contexto actual. Isso é, também...isso é, também, num momento em que, a escassez de quadros era muito ressentida em todos os cantos do país, e que, quadros altamente qualificados para corresponderem ao perfil de docência universitária, também escasseavam.” P. 9 “o que estou a dizer e aí está a segunda nota, é que hoje se colocam novas exigências” p. 10 “Esse espírito até certo ponto de autonomia e de independência, de nós, ... nós, ... nós, portanto prevaleceu também nesses órgãos e criou um perfil tal do docente universitário, um pouco...orgulhoso, fechado entre si, vaidoso, pensando que detém todo o saber. Portanto, só nos falta estampar o título de doutor em cada testa. Penso que não é por aí, ... penso que não é por aí.” P. 16</p>	Não observa consensos organizacionais amplos; Infere um poder difuso entre indivíduos e o meio (discursos hegemónicos) Reconhece que os padrões dos assuntos começam com o fluxo.	Infere que, as fronteiras entre as subculturas são indeterminadas, flutuantes, destorcidas e sobrepõem-se. A organização está constelada nas subculturas, constituindo-se grupos hegemónicos. Sugere que as relações entre as diferentes subculturas podiam ser aperfeiçoadas na base do conflito. Enfatiza o fato de as subculturas hegemónicas poderem representar o todo como cultura organizacional.	Infere um carácter tendencialmente tranquilo das múltiplas identidades subculturais - Um indivíduo, um membro da subcultura. Há um carácter fragmentado e fluido, sem uma unidade central assumida.
Agenda política do Estado em relação	“Em primeiro lugar, ... parece que eu vou começar por evocar a questão da, ... o Estatuto da Carreira Docente, aliás, o estatuto que	Não observa consensos organizacionais	Infere que, as fronteiras entre as subculturas	Infere um carácter tendencialmente

<p>a Universidade</p>	<p>chamou, o estatuto autonómico da Universidade porque, ... e não o Estatuto da Carreira Docente e, ...o Estatuto da Carreira Docente aqui, falou de efeitos do Estatuto da Carreira Docente face a autonomia. Mas, me parece pertinente começar pelo estatuto autonómico, porque está associado a um princípio de gestão e de funcionamento da Universidade, que é o princípio da autonomia.” P. 1 “ [...] no ensino superior, os programas são determinados sim, pelas suas linhas de força, pelo Estado através da Universidade” p. 2 “No ensino superior, os programas são determinados sim, pelas suas linhas de força, pelo Estado através da universidade, mas a universidade cria e submete à aprovação, mas o ... e submete a aprovação. Então, lhe é dado esse mandato de produzir os sabres [...] a universidade empurra o seu exercício até ao limite das fronteiras do saber, procura sempre ultrapassar os limites da fronteira do saber e muitas vezes colocam-se problemas que confrontam-se com, ... as normas sociais, culturais e até certo ponto éticas e tudo e, o Estado intervém e depois aparece e diz: - não, mesmo assim não pode ir mais além, há limites, ... há limites razoáveis. [...] a autonomia sim, é para trabalhar sobre os saberes [...] mas mesmo assim ... há limites que se impõem naturalmente, porque somos seres humanos num determinado ambiente sociocultural. [...]] embora ainda muito trabalho tem que se fazer para que o espírito que está por detrás da clarificação que já consta da nova legislação actual ...seja difundida no seio da comunidade universitária e bem interpretada” p. 3 “Até porque o próprio país também coloca-se diante de novos desafios, então o próprio conceito de instituição do ensino superior pode ser concebido da maneira mais correta possível: - a instituição do ensino superior como uma instituição de formação, como uma instituição científica, como uma instituição que, com outras instituições da sociedade participam para o desenvolvimento do País. Portanto, essa noção tem de ser bem amadurecida.” P. 10 “para além do tema que traz do Estatuto da Carreira Docente, mas também, por reconhecer que o professor é determinante na qualidade dos serviços, na qualidade dos saberes, na qualidade das aprendizagens. Mas, todos os outros dispositivos têm que estar presentes: - os equipamentos, os laboratórios, as bibliotecas com os</p>	<p>amplios; Infere um poder difuso entre indivíduos e o meio (discursos hegemónicos) Reconhece que os padrões dos assuntos começam com o fluxo.</p>	<p>são indeterminadas, flutuantes, destorcidas e sobrepõem-se. A organização está constelada nas subculturas, constituindo-se grupos hegemónicos. Sugere que as relações entre as diferentes subculturas podiam ser aperfeiçoadas na base do conflito. Enfatiza o fato de as subculturas hegemónicas poderem representar o todo como cultura organizacional.</p>	<p>tranquilo das múltiplas identidades subculturais - Um indivíduo, um membro da subcultura. Há um carácter fragmentado e fluido, sem uma unidade central assumida.</p>
------------------------------	--	---	--	---

	<p>diversos meios digitais modernos, as infraestruturas físicas apropriadas, confortáveis para as atividades acadêmicas, sociais, culturais, desportivas e a própria organização em si das atividades pedagógicas que, têm que responder às exigências mais avançadas no plano metodológico, às exigências em termos de avaliação da própria instituição, avaliação dos saberes.” P.12 “a agenda política não pode ficar atrás, as exigências políticas não podem ficar atrás, tem que...a boa política tem que assumir sempre a vanguarda... tem que assumir sempre a vanguarda, porque senão estamos a recuar. E, infelizmente no nosso contexto isso aparece mais, mas não tenhamos medo de dizer, que isso está a recuar, que esta posição política assim... assim é um recuo, temos que dizer! Os académicos são quem têm que dizer isso, é que têm que alertar isso. Nem todos têm a coragem de dizer, mas temos que dizer, porque se nós não dissermos isso quem vai dizer? Se calhar será um perito estrangeiro que virá dizer e todo o mundo vai bater palmas ah... disse a verdade! mas nós próprios podemos dizer. Senão numa tribuna...num palco, se calhar do Dez de Dezembro, o fulano vem fazer conferência e tal, vem vai falar, ah...sim esse aqui disse a verdade! Parece que conhece-nos muito bem! Mas não. É porque nós nos deixamos e dissermos não, nós não podemos dizer porque é político e tudo, não! mas temos que dizer.” P. 14-15 “penso que não pode ter...tão fechados esses órgãos, ou seja, nesses órgãos algures, têm que estar presentes membros que não são da comunidade universitária, mas da sociedade mas que participam nela e permitem trazer à universidade aquilo que a sociedade precisa, que as empresas, os grandes empreendedores precisam, que as instituições diferentes do Estado também precisam e tiram... Daí, a universidade não pode ficar fechada.” P. 15</p>			
Organização e gestão da universidade	<p>“Portanto, não há um princípio que concorre sozinho para a gestão da universidade, há um conjunto de princípios e cada um deles oferece vantagens e, representa simultaneamente um limite na aplicação de outros princípios. Portanto, coexistem esses princípios...para além de oferecerem vantagens, mas também oferecem limites para outros princípios, na aplicação dos princípios. “</p>	<p>Não observa consensos organizacionais amplos; Infere um poder difuso entre indivíduos e o</p>	<p>Infere que, as fronteiras entre as subculturas são indeterminadas, flutuantes, destorcidas e</p>	<p>Infere um carácter tendencialmente tranquilo das múltiplas identidades subculturais -</p>

	<p>Onde há organização...onde há organização, todos os intervenientes, todos os beneficiários de um determinado serviço sentem-se bem, sentem-se confortáveis, sentem-se num ambiente propício para realizarem a sua missão, os seus objectivos. [...] E, constatamos que muitas vezes não é isso que os diferentes atores do ensino superior sentem estando no meio académico, não é isso. Aliás, muitas vezes nos questionamos se de fato... muitos... muitas situações que se passam, são próprias de um ambiente académico? Aliás, a resposta tem sido óbvia, não é preciso ser perito, nós próprios olhamos e não! ...isso assim está fora do jogo. [...] decorre do fato de termos interpretado mal a...o princípio da autonomia e mais outros princípios. p. 4 “para além desse esforço nós temos que ter também a humildade, mas também a capacidade de notarmos que ao longo dos tempos em que fomos trabalhando com os primeiros estatutos da carreira docente, com as primeiras normas de regulação do ensino superior, também foram aparecendo interesses...não académicos, ... não próprios do mundo académico e, esses interesses também permitiram desvirtuar, ... desvirtuar as melhores facetas da regulação que existia, mas também desvirtuar a missão da própria instituição do ensino superior.” P. 10 “Muitos saberes podem estar nos livros e tudo, mas o ator principal que cria a dinâmica de trabalho com os saberes é o professor. Ora, ele não pode estar ausente, nós temos que criar hoje, ... temos que reconhecer que este fenómeno não nos permite avançar por aí-além, e que temos que participar, compartilhar na criação de exigências e de condições para que este ambiente académico seja repostado... seja repostado. Uma instituição do ensino superior tem que ter todos os dispositivos. P11 “As pessoas participavam sim, mas com estratégias para conseguir-se um certo conforto em termos de autoridade, em termos de benefícios que isso acarreta no seio da comunidade e da sociedade. E é isso que guiava mais essa participação, esses enfoques e, muitas vezes parecia mais um... encontros folclóricos de exibição, ... de demonstração disso e daquilo, ... mas algumas vezes, penso que pelo menos ultimamente, as virtudes foram mesmo suplantadas, então era preciso corrigir isso.” p. 15 “Nesses órgãos nós só víamos...nós só víamos o mundo</p>	<p>meio (discursos hegemónicos) Reconhece que os padrões dos assuntos começam com o fluxo.</p>	<p>sobrepõem-se. A organização está constelada nas subculturas, constituindo-se grupos hegemónicos. Sugere que as relações entre as diferentes subculturas podiam ser aperfeiçoadas na base do conflito. Enfatiza o fato de as subculturas hegemónicas poderem representar o todo como cultura organizacional.</p>	<p>Um indivíduo, um membro da subcultura. Há um carácter fragmentado e fluido, sem uma unidade central assumida.</p>
--	--	--	--	--

	<p>académico em si, fechado, quer dizer...ela acha que, eles é que decidem sobre o que é que vão ensinar, eles é que decidem quem vai governar e eles é que decidem quanto dinheiro é que precisam para funcionar e que, esse dinheiro quem deve dar é o Estado! ... Não está bem! ...alguma coisa não está bem! ...alguma coisa não está bem (riso). E, quem dá não tem voz, porque há autonomia. Então se há autonomia é com o seu dinheiro...nem que seja por aí.”</p> <p>P. 16</p>			
--	--	--	--	--

Apêndice 7 - Bardin (2009: 96) Grelha de análise temática dos entrevistados da categoria C face a visão da perspectiva simples de mudança cultural de J. Martin (1992: 169).

Tema	Características associadas ao tema central (Significados)	Dimensão Organizacional	Dimensão Subcultural	Dimensão Individual
Estado de completamento da assembleia de acordo com o regimento da assembleia.	“Não creio que tenha-se cumprido integralmente com a eleição de dois investigadores nacionais em cada unidade orgânica [...] os investigadores como tal, eh... não estavam, ... não estavam portanto,... portanto ... representados como... como eleitos [...] apareciam no número de delegados, mas ao nível das faculdades ... Nem todas as faculdades tinham essa possibilidade de eleger os investigadores nacionais a tempo integral [...] se estava ainda elaborando, portanto o centro de investigação, portanto, ... quem é investigador, quem não é investigador [...] Jo que eu sei que se cumpria efetivamente, era a eleição dos cinco docentes nacionais em tempo integral, da carreira de professores, da carreira de assistentes” (p. 1-2). “Claro que acontecia na maioria dos casos, ... acontecia que não havia professores. Inicialmente, nem todas as unidades orgânicas tinham professores como é o nosso caso. E os outros estavam a começar não tinham professores, ... não tinham a categoria de professores naquela altura [...] Por exemplo, ao nível de CBX só quando nós como professores auxiliares fomos,... fomos nomeados como professores auxiliares só quando passou-se a eleger” (p.3) “Havia sempre uma lacuna porque não existia mais. Agora os assistentes, ... havia sempre assistentes.” (p.4)	Falta de concordância entre o expresso na norma e a praticidade. O mimetismo da estrutura normativa distancia-se da estrutura orgânica praticada.	Há uma subalternização da classe de investigadores, condicionada pela falta de estruturação orgânica. A ausência de conflitos nesta dimensão reflete a homogeneidade e a naturalização dos processos.	Apesar da fragmentação e fluidez da informação, há a sujeição das subculturas à lógica gerencialista e com obediência ao centro.
A extensão da lógica das unidades orgânicas aos centros universitários.	“Os centros universitários que eram considerados como tal elegiam [...] tínhamos o centro universitário de Cabinda, o centro universitário da Huíla, que realizavam assembleias mesmo, ... elegiam [...] o centro universitário da Huíla fazia eleições, propunha membros e,... independentemente das faculdades. De Cabinda também [...] Luanda não existia, o centro universitário como tal de Luanda não existia,... não existia. Chamava-se centro universitário, mas quem era o responsável!? [...] Centros universitários com responsáveis, que eram pró-reitores, que faziam parte da reitoria eram Cabinda e Huíla que é conhecido também.” (p. 2) “O de Luanda se havia o seu responsável eu não conhecia, falava-se	Dissonância entre o expresso nas informações formais e o que era realmente do domínio dos membros e do público.	Existência de grupos hegemónicos que manipulam as informações e levam-nas a público como “evidentemente” certas. As racionalidades tendem a suprir	A fragmentação e fluidez na participação não impedem a constância e a circulação de informações dissonantes com o que realmente a estrutura

	assim mas, ... em termos de funcionabilidade como tal não tinha [...] Os núcleos universitários não elegiam porque eles, ... eles, ... a eleição dos delegados... eles participavam das assembleias das respectivas faculdades (p. 3).		agendas utilitaristas de pendor funcionalista ideológico.	representa. Há uma crítica subtil ao discurso político.
O igualitarismo numérico (docente e discente) na assembleia, face a incidência dos processos.	“Para a equiparação no sentido de quantidade de discentes e docentes) portanto, são cinco, cinco, cinco, portanto cada,... cada grupo representa a sua classe. [...] quando a equiparação acho que aqui tínhamos que reportar ao critério da elaboração do regimento. Portanto, a ideia é que a representação fosse, ... fosse igual de maneira que não houvesse... não houvesse discussão [...] na atualidade é possível que se possa diferenciar em função,... em função, eh... portanto do número de pessoas que integram cada classe não é!... pode se fazer essa diferenciação [...] Na minha opinião haviam grupos maiores que deviam ter mais, mas o regulamento permitia apenas cinco.” (pp. 3-4).	Inferência de um mimetismo organizacional	Naturalização dos processos sujeita as subculturas às regras hegemónicas. Os processos valorados pela quantidade.	A fragmentação não é pouco refletida na indagação, e a tendência é para o alinhamento ao formal, habitual e quantificado.
Caraterização da presença nas sessões e da participação nos debates.	“Nas assembleias eleitorais, nas assembleias em que se elegia o Reitor, portanto, ... havia grande participação, apareciam quase todos os delegados com poucas faltas [...] nas outras sessões já de trabalho, portanto registava-se sempre algumas ausências, mas sempre se reunia com a maioria,...com a maioria dos membros, ... só reunia se estivesse mais de cinquenta por cento” (p.4). “Houve casos em que, ... as vezes, tínhamos que esperar um tempo para a reunião iniciar porque ainda não havia couro [...] Portanto, arranjavam justificações de trabalho, saídas não foram perdendo talvez a motivação depois dependia também do ... as pessoas, ... os delegados eram representados em função da... em função da própria eleição. Embora tivéssemos muitos delegados cada delegado os delegados tinham vários interesses Havia indivíduos que bom, ... olhavam para a ordem de trabalhos já não se interessavam pelo que se vai discutir e arranjavam desculpas e não apareciam por um lado” (p.5). “Falamos em quatrocentos e quinze esse número nunca prevaleceu A estrutura aponta para seiscentos e dezasseis membros,... mas nunca se... nunca se reuniu com seiscentos e	Perda de controlo sobre os processos. A estrutura é impotente de controlar a fragmentação organizacional.	Expressão clara das subculturas, interesses e motivações, exercitando uma participação calculista e passiva e reservada.	As múltiplas identidades subculturais lêem-se pela lógica “um indivíduo, membro da subcultura” apesar da unidade central.

	<p>dezasseis membros o máximo com que se reuniu é quatrocentos ou trezentos e tal [...] Nas assembleias de eleição! há mais interesse em eleger Quando há concorrência e depois nas sessões ordinárias e extraordinárias, o interesse de participação diminuía.[...] Havia pessoas que eh... portanto, aprofundavam discutiam para aprofundar as questões ” (p.6) “Havia mesmo discussões ... Em alguns ... era fácil conseguir os consensos e em alguns aspetos portanto recorria-se ao voto e prevalecia portanto a... a opinião da maioria principalmente no caso do relatório, ... a situação financeira, ... as estatísticas, ...o funcionamento das unidades orgânicas, o cumprimento de planos de trabalho das orientações de, ... da reitoria, do senado da universidade, ... questões de formação dos docentes ... discussões a questão do...da promoção do pessoal também geravam discussões. Como é que, o assistente estagiário tinha que passar para assistente alguns passavam ... depois, ... nas categorias não eram nomeados, os salários não vinham E normalmente nas assembleias o senado trazia algumas propostas já preparadas e punham-se ao consenso às discussões da assembleia” (pp. 6-7)</p>			
<p>A influência da integração de membros à assembleia por inerência de funções e da estrutura.</p>	<p>“Essa estrutura era mesmo para permitir que houvesse maior, ... maior interação nas discussões [...] Os gestores, os funcionários e os diretores, portanto os diretores das áreas... dos órgãos centrais. Deviam estar presentes na assembleia para que ajudem a esclarecer todos aqueles assuntos que os membros vão levantando. Os funcionários que são técnicos das áreas, ... complementam, as explicações mais convincentes, mais pormenorizadas da maneira como são realizadas as coisas. Há perguntas de carácter técnico, ... o vice-reitor pode não dominar esta parte enquanto tem o funcionário, o técnico da área que domina esta área então ajuda a esclarecer para que se cheguem a conclusões razoáveis” (pp.8-9)</p>	<p>Observância de um alinhamento institucional nem sempre compaginável com a missão e os resultados produzidos.</p>	<p>Organização constelada nas subculturas e refém das identidades sociais.</p>	<p>Prevalência da fragmentação e fluxo de poderes particulares que escapam do controlo do centro.</p>
<p>A relevância das liberações do órgão</p>	<p>“As deliberações eram úteis...temos até o livro das deliberações todas tomadas, ... embora, portanto a sua aplicação, o seu cumprimento tivesse encontrado algumas dificuldades...conjunturais mas eram pertinentes correspondiam ao contexto. Era uma universidade única não é! E...ramificada em</p>	<p>Observância de um alinhamento institucional nem sempre compaginável</p>	<p>Organização constelada nas subculturas e refém das identidades</p>	<p>Prevalência da fragmentação e fluxo de poderes particulares que</p>

	quase todo o país, ... só este fato também exigia eh... uma série de deliberações. Portanto esta expansão universitária da UAN foi exatamente uma,... uma premissa para essas futuras universidades” (pp. 9-10)	com a missão e os resultados produzidos.	sociais.	escapam do controle do centro.
--	---	--	----------	--------------------------------

Anexo 1 - Decreto Nº 31/80, 10 de abril – Estatuto da Carreira Docente.



Quinta-feira, 10 de Abril de 1980

I Série — N.º 85

DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA

Preço deste número — Kz 4.00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncios e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional — U.E.E., em Luanda, Caixa Postal 1306. — End. Tel.: Imprensa.

ASSINATURAS

	Ano
As três séries Kz	1.350.00
A 1.ª série Kz	500.00
A 2.ª série Kz	500.00
A 3.ª série Kz	450.00

O preço dos anúncios é de Kz 22.00 a linha, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a sua publicação do depósito prévio a efectuar na Tesouraria da Imprensa Nacional — U.E.E.

IMPRESA NACIONAL — U. E. E.

AVISO

Avisam-se a todos os Ministérios, Secretarias de Estado e público em geral, de que aceitam-se documentos e Bilhetes de Identidade para plastificação.

Encontra-se a venda, a Separata da Legislação Legal que insere o seguinte:

- Decreto n.º 130/78 — Generaliza o direito à licença de parto a todas as mulheres trabalhadoras.
- Decreto n.º 1/79 — Regulamenta a legislação relativa a concessão do abono de família.
- Decreto executivo conjunto n.º 1/79 — Estabelece normas regulamentares sobre a Maternidade.
- Decreto n.º 131/78 — Estabelece o novo regime de gozo de férias.
- Decreto executivo n.º 2/79 — Regulamenta os aspectos relacionados com a aplicação da legislação sobre férias.
- Decreto n.º 132/78 — Extingue algumas remunerações acessórias atribuídas aos trabalhadores da administração pública.
- Decreto n.º 133/78 — Revoga várias alíneas e artigos do Estatuto do Funcionário vigente.
- Decreto n.º 134/78 — Cria o Prémio de Reconstrução Nacional.
- Decreto n.º 146/78 — Generaliza e uniformiza o montante de abono de família.

Conselho de Ministros

Decreto n.º 31/80:

Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária.

CONSELHO DE MINISTROS

Decreto n.º 31/80
de 10 de Abril

A Universidade é chamada a uma pesada responsabilidade num País de opção socialista. A ela cabe a tarefa de formar, a nível superior, os quadros necessários ao mais amplo e harmonioso desenvolvimento da vida científica e cultural da sociedade, contribuindo assim decisivamente para o aperfeiçoamento constante da base material do socialismo.

Neste contexto, o quadro docente universitário torna-se factor decisivo para o capaz desempenho da função social da Universidade. A independência completa dum País mede-se também pelo peso que os nacionais ocupam no quadro docente universitário.

Urge pois regulamentar o estatuto dos docentes angolanos, no quadro da Universidade de Angola, para conferir à carreira a dignidade, a segurança e seriedade que ela exige, para captar as maiores potencialidades intelectuais para o trabalho docente e de investigação científica.

Nestes termos, ao abrigo do artigo 42.º da Lei Constitucional, e no uso da faculdade que me é conferida pela alínea f) do artigo 32.º da mesma lei, o Governo decreta e eu assino e faço publicar o seguinte:

Estatuto da Carreira Docente Universitária

CAPÍTULO I

Disposições iniciais

Artigo 1.º — O presente diploma aplica-se ao pessoal docente de nacionalidade angolana das Escolas que integram a Universidade de Angola.

Art. 2.º — As categorias do corpo docente da Universidade de Angola são as seguintes:

- a) Professor;
- b) Professor agregado;
- c) Assistente graduado;

deão seguir a carreira docente normal desde que venham a satisfazer os requisitos para isso estabelecidos.

Art. 26.º — Os salários para as categorias docentes previstas neste decreto, exercidos em regime de ocupação exclusiva, são os constantes do quadro anexo.

Art. 27.º — As dúvidas e omissões que se verificarem na aplicação do presente decreto serão resolvidas por despacho do Ministro da Educação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros.

Publique-se.

O Presidente da República, JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS.

Quadro docente referido no artigo 26.º

Categorias	Salário do grupo	Salário especial
Professor		35.000,00
Professor agregado		31.300,00
Assistente graduado		28.100,00
Assistente		25.700,00
Assistente auxiliar		21.700,00
Lector/instrutor	16.900,00	
Monitor	15.700,00	
Monitor estagiário	14.500,00	

O Presidente da República, JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS.

Anexo 2 - Decreto Nº 55/89, 20 de setembro – Estatuto da Carreira Docente.



Quarta-feira, 20 de Setembro de 1989

I Série — N.º 48

DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA

Preço deste número — Kz 16.00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncios e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional — U. E. E., em Luanda, Caixa Postal 1306. — End. Tel.: «Imprensa».

ASSINATURAS

	Ano
As três séries	Kz 1 850 00
A 1.ª série	Kz 700 00
A 2.ª série	Kz 700 00
A 3.ª série	Kz 650 00

O preço dos anúncios é de Kz 22 00 a linha, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a sua publicação do depósito prévio a efectuar na Tesouraria da Imprensa Nacional — U. E. E.

IMPRENSA NACIONAL — U. E. E.

AVISOS

No Diário da República n.º 47, 1.ª série, de 16 de Setembro de 1989, as páginas designadas pela numeração romana de I a CLXXVIII correspondem aos números 695 a 872.

Todos os assinantes do «Diário da República» que desejem renovar as suas assinaturas para o próximo ano, deverão remeter a importância respectiva, até 30 de Novembro improrrogavelmente, a fim de não sofrerem interrupção na recepção.

Devem também indicar a esta Imprensa, o endereço completo incluindo o número da Caixa Postal, e se pretendem que o mesmo seja enviado por via aérea ou via normal.

SUMÁRIO

Conselho de Ministros

Decreto n.º 55/89:

Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária. —
Revoga toda a legislação que contrarie o disposto no presente decreto.

CONSELHO DE MINISTROS

Decreto n.º 55/89
de 20 de Setembro

A Universidade é chamada a desempenhar um importantíssimo papel num País de opção socialista. A ela cabe a tarefa de formar, a nível superior, os quadros

necessários ao mais amplo e harmonioso desenvolvimento da vida científica e cultural da sociedade, contribuindo assim decisivamente para o aperfeiçoamento constante da base material e espiritual do socialismo.

Neste contexto, o quadro docente universitário destaca-se como um factor decisivo para o cabal desempenho da função social da Universidade, encarada no triplice aspecto da docência, da investigação científica e da prestação de serviços à comunidade.

A experiência vivida desde 1980, data da entrada em vigor do primeiro Estatuto da Carreira Docente Universitária adoptado na República Popular de Angola, aconselha a que o mesmo seja revisto e reformulado, mormente à luz da necessidade de se aperfeiçoar os critérios e mecanismos da promoção profissional dos docentes e de se conferir globalmente à Carreira Docente Universitária a dignidade, estabilidade e seriedade que ela exige.

Assim, nos termos da alínea b) do artigo 58.º da Lei Constitucional e no uso da faculdade que me é conferida pela alínea i) do artigo 53.º da mesma Lei, o Conselho de Ministros decreta e eu assino e faço publicar o seguinte:

Artigo 1.º — É aprovado o Estatuto da Carreira Docente Universitária, anexo ao presente decreto e que dele faz parte integrante.

Art. 2.º — As dúvidas suscitadas pela interpretação e aplicação do presente Estatuto serão resolvidas por despacho do reitor da universidade.

Art. 3.º — É revogada toda a legislação que contrarie o disposto no presente decreto.

Art. 4.º — O presente decreto entra imediatamente em vigor.

Visto e aprovado pelo Conselho de Ministros

Publique-se.

Luanda, aos 20 de Setembro de 1989.

O Presidente da República JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS.

ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE UNIVERSITÁRIA

CAPÍTULO I

Disposições iniciais

ARTIGO 1.º

(Âmbito de Aplicação)

O presente diploma aplica-se ao Corpo Docente das Faculdades, Institutos Superiores e Academias da Universidade Agostinho Neto.

ARTIGO 2.º

(Categorias do Corpo Docente)

1. As categorias do Corpo Docente são as seguintes.

- a) professor titular;
- b) professor associado;
- c) professor auxiliar;
- d) assistente;
- e) assistente estagiário.

2. Para além das categorias previstas no número anterior, integram ainda o Corpo Docente as seguintes categorias especiais:

- a) docente convidado;
- b) leitor;
- c) monitor.

CAPÍTULO II

Funções do Corpo Docente

ARTIGO 3.º

(Funções Gerais dos Docentes)

Aos Docentes Universitários cabe, em geral, exercer as seguintes funções:

- a) prestar o serviço docente que lhes for incumbido;
- b) desenvolver, individualmente ou em grupo a investigação científica;
- c) desempenhar actividades no âmbito da organização e gestão da Instituição e participar nas tarefas de extensão universitária.

ARTIGO 4.º

(Funções do Professor Titular)

Ao Professor Titular são atribuídas funções de coordenação da orientação pedagógica e científica de uma disciplina de um grupo de disciplinas ou de um departamento, cabendo-lhe ainda, designadamente:

- a) reger disciplinas dos cursos de licenciatura, disciplinas em cursos de pós-graduação, dirigir conferências e seminários;
- b) dirigir as respectivas aulas teóricas, práticas ou teórico-práticas, bem como trabalhos de laboratório, de campo ou de investigação;
- c) coordenar, em estreita ligação com os restantes professores do seu grupo ou departamento, os programas de ensino, o estudo e a aplicação de métodos de ensino e investigação

relativo às disciplinas e matérias desse grupo ou departamento.

- d) orientar a preparação de quadros para a docência universitária, actividade de investigação nos domínios da sua especialidade, particularmente os candidatos ao doutoramento e a especialização;
- e) orientar teses de Doutoramento, Mestrado e Licenciatura;
- f) participar dos júris de defesa de tese de Licenciatura e de pós-graduação, bem como dos exames dos cursos de graduação e de pós-graduação;
- g) presidir os júris de defesa de tese de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento e dos cursos de especialização;
- h) dirigir e realizar trabalhos de investigação científica;
- i) substituir, nas suas faltas ou impedimento, os outros professores titulares do seu grupo ou departamento;
- j) exercer outras funções necessárias ao desenvolvimento harmonioso do ensino e da investigação científica na Universidade e no País.

ARTIGO 5.º

(Funções do Professor Associado)

Ao Professor Associado é atribuída a função de coadjuvar os Professores Titulares, cabendo-lhe em especial:

- a) reger disciplinas dos cursos de Licenciatura, disciplinas em cursos de pós-graduação, dirigir conferências e seminários;
- b) orientar e realizar aulas teóricas, teórico-práticas e práticas, bem como trabalhos de laboratório, de campo ou de investigação;
- c) colaborar com os professores do seu grupo ou departamento na coordenação dos programas de ensino, no estudo e aplicação de métodos de ensino e investigação relativos a disciplinas desse grupo ou departamento;
- d) colaborar com os professores do seu grupo ou departamento na orientação e preparação de quadros para a docência universitária e na actividade de Investigação Científica nos domínios da sua especialidade;
- e) orientar teses de Licenciatura, Mestrado e de Doutoramento;
- f) participar dos júris de defesa de teses de Licenciatura e de pós-graduação, bem como de exames de cursos de especialização, no âmbito da sua especialidade;
- g) orientar e realizar trabalhos de Investigação Científica, segundo as linhas gerais previamente estabelecidas ao nível da respectiva disciplina, grupo de disciplinas ou departamento;
- h) substituir os Professores Titulares do seu grupo ou departamento, sempre que necessário;

- i) exercer outras funções necessárias ao desenvolvimento do ensino e da Investigação Científica na Universidade e no País.

ARTIGO 6.º

(Funções do Professor Auxiliar)

Ao Professor Auxiliar cabe, para além das que lhe forem superiormente cometidas, exercer as seguintes funções:

- ministrar aulas teórico-práticas e práticas, bem como coadjuvar os Professores Titulares e Associados na realização de trabalhos de laboratório e de campo respeitantes à sua disciplina ou as disciplinas de Licenciatura ou de pós-graduação do seu grupo ou departamento;
- ministrar aulas teóricas e dirigir conferências e seminários quando as necessidades de serviço o justificarem;
- colaborar com os demais professores do seu grupo ou departamento na organização dos programas de ensino, no estudo e aplicação de métodos de ensino e investigação relativos a disciplinas desse grupo ou departamento;
- orientar a preparação de teses de Licenciatura e Mestrado;
- participar dos júris de defesa de teses de Licenciatura e Mestrado, assim como de exames de especialização;
- realizar e supervisionar trabalhos de Investigação Científica definidos pelo seu grupo ou departamento;
- assegurar, quando as necessidades de serviço o impuserem, o funcionamento harmonioso das estruturas do seu departamento, exercendo as tarefas de ensino, de Investigação Científica ou de outra índole, cometidas normalmente às categorias docentes superiores.

ARTIGO 7.º

(Funções do Assistente)

Ao Assistente cabe exercer as seguintes funções:

- leccionar aulas práticas ou teóricas e prestar serviço em trabalhos de laboratório ou de campo, respeitante às disciplinas de cursos de Licenciatura, sob a direcção dos respectivos professores;
- ministrar aulas teóricas e dirigir conferências e seminários em cursos de Licenciatura, quando as necessidades de serviço o justificarem;
- realizar e participar em trabalhos de investigação dentro do grupo ou departamento a que pertence;
- colaborar com os professores do seu grupo ou departamento nas áreas de sua competência;
- desempenhar outras funções que lhe sejam cometidas pelas Instâncias Superiores, com vista ao desenvolvimento do ensino e da Investigação Científica na Universidade e no País.

ARTIGO 8.º

(Funções do Assistente Estagiário)

Ao Assistente Estagiário cabe exercer as seguintes funções:

- coadjuvar em aulas práticas ou teórico-práticas e prestar serviço em trabalhos de laboratório ou de campo em disciplinas dos cursos de Licenciatura;
- realizar sob orientação dos responsáveis pelas respectivas disciplinas, trabalhos de Investigação Científica;
- organizar e orientar o auto-estudo dos estudantes, assim como a sua preparação para os seminários;
- desempenhar outras tarefas que lhe sejam incumbidas no quadro da sua actividade Científico-Pedagógica.

ARTIGO 9.º

(Funções do Monitor)

Ao Monitor cabe exercer as seguintes funções:

- coadjuvar os docentes das categorias superiores na realização de aulas práticas e trabalhos de laboratório ou de campo;
- velar pela manutenção e correcta utilização pelos estudantes dos meios científicos necessários às aulas e aos trabalhos de laboratório, de Investigação e de campo;
- desempenhar outras tarefas que lhes sejam cometidas no âmbito da sua actividade Científico-Pedagógica.

ARTIGO 10.º

(Funções do Docente Convocado)

Consciente a sua competência científica ou profissional, ao Docente Convocado cabe desempenhar, entre outras, as seguintes funções:

- exercer a docência e participar na investigação no Ensino Superior;
- realizar seminários e conferências no domínio da sua especialidade.

ARTIGO 11.º

(Funções do Leitor)

Ao Leitor cabe exercer, entre outras, as seguintes funções:

- ministrar aulas teóricas, teórico-práticas ou práticas em disciplinas de línguas vivas;
- participar na tradução e elaboração de textos, sob a direcção dos professores do departamento a que pertence.

CAPÍTULO III

Provimento do Corpo Docente

ARTIGO 12.º

(Provimento por nomeação)

Os cargos de Professor Titular, Professor Associado e Professor Auxiliar são providos por nomeação, por

despacho do Reitor da Universidade Agostinho Neto, mediante proposta da Direcção da respectiva Escola, ouvido o Conselho Científico-Pedagógico.

ARTIGO 13.º

(Provimento por contrato)

As demais categorias do Corpo Docente são providas por contrato, celebrado entre o docente e o Reitor da Universidade Agostinho Neto, mediante proposta da Direcção da respectiva Escola, com base na informação do departamento respectivo, pela seguinte forma:

- a) para os Assistentes, por contrato por tempo determinado, por um período de três anos;
- b) para os Assistentes Estagiários, por um período de um ano;
- c) para os Monitores, por período de um ano;
- d) para os Docentes Convidados e Lectores, pelo período fixado no próprio contrato.

ARTIGO 14.º

(Provimento dos Professores Titulares)

A nomeação como Professor Titular é precedida de aprovação em concurso documental, podendo concorrer os candidatos que preencham os requisitos seguintes:

- a) ter, após a obtenção do grau de Licenciado, um mínimo de dez anos de experiência em trabalhos docente universitário ou de Investigação Científica, com uma avaliação favorável confirmada por informação do Conselho Científico-Pedagógico da Escola onde se desenvolvem as suas actividades, assim como pelos resultados das suas avaliações como quadro científico, pedagógico, de direcção e como orientador científico pedagógico;
- b) ter realizado ou publicado trabalhos científicos e didácticos na sua disciplina, em ramos afins ou em matérias afectas ao desenvolvimento do Ensino Superior;
- c) ter cumprido com competência as funções estabelecidas na categoria precedente

ARTIGO 15.º

(Provimento do Professor Associado)

A nomeação como Professor Associado é precedida de aprovação em concurso documental, podendo concorrer os candidatos que reúnam os requisitos seguintes:

- a) ter, após a obtenção do grau de Licenciado, um mínimo de oito anos de experiência em trabalho docente universitário ou de Investigação Científica, com uma avaliação favorável confirmada por informação do Conselho Científico-Pedagógico da Escola onde se desenvolvem as suas actividades, bem como pelos resultados das suas avaliações como quadro científico, pedagógico, de direcção ou como orientador científico-pedagógico;
- b) ter realizado ou publicado trabalhos científicos e didácticos na sua disciplina, em ramos afins ou em matérias afectas ao desenvolvimento do Ensino Superior;

- c) ter cumprido com competência as funções estabelecidas na categoria precedente.

ARTIGO 16.º

(Provimento do Professor Auxiliar)

A nomeação como Professor Auxiliar é precedida de aprovação em concurso documental, podendo concorrer os candidatos que preencham os requisitos seguintes:

- a) ter, após a obtenção do grau de Licenciado, um mínimo de cinco anos de trabalho docente universitário ou de Investigação Científica, com uma avaliação favorável confirmada por informação do Conselho Científico-Pedagógico da Escola onde se desenvolvem as suas actividades;
- b) ter cumprido com competência as funções estabelecidas na categoria precedente.

ARTIGO 17.º

(Provimento do Assistente)

Podem ser contratados como Assistentes, após aprovação em concurso documental ou através de provas públicas, os candidatos que reúnam um dos requisitos seguintes:

- a) ter, após a Licenciatura, um mínimo de dois anos de experiência de docência universitária ou de Investigação Científica, com avaliação favorável do departamento no qual presta serviço;
- b) possuir o grau de Mestre ou equivalente legal;
- c) realizar com aproveitamento as provas ou exames científico-pedagógicos que se estabeleçam para esta categoria.

ARTIGO 18.º

(Provimento do Assistente Estagiário)

Podem ser contratados como Assistentes Estagiários, após aprovação em concurso documental, os candidatos que possuam o grau de Licenciado, com média geral de curso igual ou superior a catorze valores e quinze valores na disciplina para que se candidatarem a ensinar.

§ único — O concurso é dispensado para os candidatos a Assistentes Estagiários que tenham exercido antes a função de Monitor e hajam obtido uma informação favorável da respectiva Escola.

ARTIGO 19.º

(Provimento do Monitor)

Podem ser contratados como Monitores, após aprovação em concurso documental, os candidatos que reúnam as seguintes condições:

- a) ter obtido aproveitamento na disciplina ou grupo de disciplinas em causa, com uma classificação igual ou superior a catorze valores;
- b) ter obtido aproveitamento integral no ano em que se situa a disciplina ou grupo de disciplinas, com uma média igual ou superior a treze valores.

ARTIGO 20.º

(Provisão do Docente Convidado)

Tendo em vista satisfazer necessidades específicas e temporárias no domínio da Docência e da Investigação, podem ser contratados como Docentes Convidados as individualidades nacionais ou estrangeiras cujo curriculum científico, pedagógico ou técnico num ramo específico do conhecimento permita considerá-los como quadros de alta qualificação.

ARTIGO 21.º

(Provisão do Leitor)

Podem ser contratados como Leitores, após aprovação em concurso documental, os candidatos que reúnam os requisitos seguintes:

- a) possuir uma Licenciatura ou Bacharelato na área do conhecimento em que se enquadra a disciplina respectiva;
- b) obter um parecer favorável do departamento interessado.

CAPÍTULO IV

Regime de nomeação e contratação dos Docentes

ARTIGO 22.º

(Docentes nomeados)

1. Aos Docentes nomeados aplica-se o regime geral dos trabalhadores nomeados, sem prejuízo de legislação específica a ser adoptada.

2. A exoneração, a permanência na respectiva categoria docente ou a passagem à categoria seguinte, além das demais, obedecem às condições seguintes:

- a) competência, aptidão pedagógica, actualização e assiduidade no ensino;
- b) realização de trabalhos científicos ou didácticos considerados de mérito.

3. É competente para se pronunciar sobre as condições referidas no número anterior o Conselho Científico-Pedagógico da respectiva Escola.

4. Quando o Conselho Científico-Pedagógico se pronunciar desfavoravelmente sobre a competência, aptidão pedagógica, actualização e assiduidade no ensino ou sobre o mérito dos trabalhos publicados, cabe recurso para o Reitor da Universidade, que decidirá com base em parecer emitido por um júri para o efeito constituído.

5. Em caso de confirmação pelo Reitor da Universidade poderá o interessado interpor recurso para o Ministro da Educação.

ARTIGO 23.º

(Contrato do Assistente)

O contrato de Assistente pode ser renovado por um período de três anos desde que não haja parecer desfavorável do Conselho Científico-Pedagógico da Escola e se lhe reconheça competência pedagógica e qualidades de investigação exigidas para esta categoria, mas insuficientes para a transição para a categoria de Professor Auxiliar.

ARTIGO 24.º

(Contrato do Assistente Estagiário)

O contrato de Assistente Estagiário é susceptível de renovação por um período de um ano, desde que não haja parecer desfavorável do departamento a que pertence.

ARTIGO 25.º

(Contrato do Monitor)

O contrato de Monitor é renovável por períodos sucessivos de um ano, desde que tenha obtido aproveitamento nos seus estudos e se verifiquem relativamente a ele os requisitos necessários para a sua contratação.

ARTIGO 26.º

(Contrato do Leitor)

O contrato de Leitor é renovável por períodos sucessivos de um ano, desde que não haja parecer desfavorável do departamento a que pertence.

CAPÍTULO V

Regime excepcional

ARTIGO 27.º

(Nomeação de Professores)

Excepcionalmente, podem ser nomeados como Professores Titular, Associado ou Auxiliar, após aprovação em concurso documental e provas públicas, os candidatos que, embora não possuam o grau científico de Doutor nem tenham desempenhado funções na categoria precedente, preencham os restantes requisitos de provimento estabelecidos para as respectivas categorias e satisfaçam ainda as seguintes condições:

- a) ter cumprido com o seu trabalho docente e metodológico no departamento onde presta os seus serviços, ou em outras áreas designadas para o efeito, com avaliação favorável desses serviços;
- b) ter participado activamente no trabalho de investigação, na direcção científica de grupos de investigação, ou em actividades de carácter produtivo definidos pela Escola respectiva, com resultados concretos que constituam soluções ou contribuições importantes ao problema da produção, dos serviços ou da especialidade onde se realizam as suas funções científico-pedagógicas, incluindo investigações fundamentais, que embora não representem contribuições imediatas à produção ou aos serviços, constituam factores de desenvolvimento para o ramo, disciplina ou especialidade em que as mesmas se desenvolvem;
- c) ter elaborado ou publicado trabalhos científico-técnicos em revistas de carácter nacional ou internacional, ou textos didácticos;
- d) ter participado activa e directamente no processo de formação científico-pedagógica e na preparação metodológica do pessoal docente das categorias precedentes;
- e) realizar com aprovação as provas públicas para o efeito estabelecidas.

ARTIGO 28.º

(Nomeação do Professor Auxiliar)

Poderão ser nomeados como Professores Auxiliares, após aprovação em concurso documental e provas públicas, os candidatos que, embora não tenham experiência docente universitária, possuam o grau científico de Doutor.

ARTIGO 29.º

(Provas Públicas)

As provas públicas a que se referem os artigos anteriores serão objecto de regulamentação pelo Ministro da Educação.

CAPÍTULO VI

Deveres e direitos dos Docentes

ARTIGO 30.º

(Deveres dos Docentes)

No âmbito das funções genericamente definidas no artigo 3.º do presente Estatuto, constituem deveres de todos os Docentes:

- a) desempenhar com zelo e competência as suas funções docentes, desenvolvendo uma pedagogia dinâmica e actualizada, nomeadamente elaborando e pondo à disposição dos alunos lições ou outros trabalhos didácticos actualizados;
- b) contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, incentivo e criador dos estudantes, apoiando-os na sua formação científica, profissional, cultural, político-ideológica e humana, estimulando-os no interesse pela cultura e pela ciência;
- c) orientar e contribuir activamente para a formação científica e pedagógica do pessoal docente que consigo colabore, apoiando a sua formação e superação;
- d) manter actualizados e desenvolver os seus conhecimentos científicos e culturais e efectuar trabalhos de investigação, numa procura constante do progresso científico e da satisfação das necessidades sociais;
- e) cooperar activamente nas actividades de extensão universitária, no âmbito da estreita ligação entre a Investigação e a Sociedade;
- f) contribuir interessadamente para o funcionamento eficiente da Instituição, assegurando o exercício das funções para que for eleito ou designado ou cumprindo as tarefas que lhe forem cometidas pelos órgãos competentes;
- g) manter, na Instituição e na sociedade, uma conduta exemplar, do ponto de vista moral e cívico.

ARTIGO 31.º

(Programas e Sumários)

1. Os programas das disciplinas são elaborados, coordenados, aprovados e publicados nos termos previstos no Regulamento Geral da Universidade.

2. Uma vez aprovados e publicados, os programas são de cumprimento obrigatório para os respectivos docentes.

3. Os docentes deverão elaborar sumários descritivos da actividade lectiva realizada, nos termos estabelecidos no Regulamento Geral da Universidade.

ARTIGO 32.º

(Regime de prestação de serviço)

1. Os Docentes exercem as suas funções em regime de tempo integral ou em regime de tempo parcial.

2. Entende-se por regime de tempo integral aquele que corresponde, em média, à duração semanal de trabalho para a generalidade dos trabalhadores da função pública.

3. Entende-se por regime de tempo parcial, a prestação de um serviço semanal, incluindo aulas, sua preparação e apoio aos alunos, no quantitativo que for contratualmente fixado.

4. A matéria constante deste artigo, incluindo a previsão de um regime especial de dedicação exclusiva, será objecto de regulamentação posterior, a adoptar pelo Ministro da Educação.

ARTIGO 33.º

(Serviço prestado em outras funções públicas)

No que respeita aos Docentes em regime de tempo integral é equiparado, para todos os efeitos, ao efectivo exercício de funções docentes o serviço prestado noutras funções, em cargos que, de acordo com a lei em vigor, são providos por nomeação.

ARTIGO 34.º

(Salários e prerrogativas)

Os salários e prerrogativas das categorias docentes previstas neste Estatuto serão estabelecidos em legislação própria.

ARTIGO 35.º

(Férias e licenças)

1. O pessoal docente tem direito às férias correspondentes às das respectivas escolas, sem prejuízo das tarefas que forem organizadas durante esse período pelos órgãos competentes da escola.

2. O pessoal docente poderá ainda usufruir das outras licenças previstas na legislação geral do trabalho.

ARTIGO 36.º

(Dispensa de serviço docente)

1. No termo de cada sexénio de efectivo serviço, podem os Professores Titulares, Associados e Auxiliares, sem perda ou diminuição de quaisquer dos seus direitos, requerer a dispensa da actividade docente pelo período de um ano escolar, a fim de realizarem trabalhos de investigação ou publicarem obras de vulto incompatíveis com a manutenção das suas tarefas escolares normais.

2. Em casos devidamente justificados e desde que não haja prejuízo para o ensino, poderão ser concedidas férias sabáticas parciais, não acumuláveis com as previstas no número anterior, por um período de seis meses, após cada triénio de efectivo serviço.

3. Depois de terminadas as férias sabáticas a que se referem os números anteriores, o docente assume a obrigação de, no prazo máximo de um ano, apresentar ao Conselho científico-pedagógico da escola, os resultados do seu trabalho, sob pena de, não o fazendo, vir a ser compelido a repor o montante total das remunerações auferidas durante aqueles períodos.

ARTIGO 37.º

(Bolsas de Estudo)

1. O pessoal docente em regime de tempo integral pode candidatar-se à obtenção de bolsas de estudo, no País ou no estrangeiro nos termos da legislação própria.

2. O disposto no número anterior poderá aplicar-se aos docentes em tempo parcial, desde que para o efeito se obtenha o acordo prévio do organismo em que os mesmos exercem a função acumulada com o trabalho universitário.

CAPÍTULO VII

Disposição final

ARTIGO 38.º

(Transição para novas categorias)

A transição dos Docentes contratados à luz do Estatuto da Carreira Docente Universitária, aprovado pelo Decreto n.º 31/80, de 10 de Abril, para as categorias docentes constantes do presente Estatuto, será efectuada mediante despacho do Reitor da Universidade.

O Presidente da República, JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS.

Anexo 3 - Decreto Nº 3/95, de 24 de março – Estatuto da Carreira Docente.

I SÉRIE — N.º 12 — DE 24 DE MARÇO DE 1995

125

ou outras estruturas, na dependência directa dos respectivos órgãos de gestão

2 As estruturas referidas no número anterior reger-se-ão por regulamentos próprios a aprovar pelos órgãos competentes

SECÇÃO IX
Centros Universitários

ARTIGO 55.º
(Organização)

As Unidades Orgânicas podem agrupar-se em Centros Universitários dirigidos por um Vice-Reitor, nos termos do preceituado no artigo 17.º deste Estatuto

CAPÍTULO V
Diplomas, Certificados e Títulos

ARTIGO 56.º
(Diplomas)

Nas Unidades Orgânicas em que se concluem cursos de graduação, de pós-graduação ou de especialização em observância das exigências contidas no presente Estatuto e nos respectivos regulamentos, a Universidade outorgará os graus académicos ou profissionais e os correspondentes diplomas que serão assinados pelo Reitor, pelo Director da Unidade Orgânica e pelo Director dos Serviços Académicos da Reitoria

ARTIGO 57.º
(Certificados)

A Universidade emite certificados de habilitações para cursos de graduação, de pós-graduação, de especialização ou outros que serão assinados pelo Director dos Serviços Académicos da Reitoria

ARTIGO 58.º
(Títulos)

A Universidade outorgará títulos honoríficos de Professor Emérito, Professor Honoris Causa e Doutor Honoris Causa, nos seguintes termos

- o título de Professor Emérito será concedido pelo Senado Universitário, mediante proposta fundamentada do Conselho Científico de uma Unidade Orgânica, a professores aposentados que se hajam distinguido no ensino ou na investigação científica,
- o título de Professor Honoris Causa será concedido pelo Senado Universitário, sob proposta do Reitor, a professores ou cientistas ilustres não pertencentes aos quadros da instituição, que tenham prestado serviços relevantes à Universidade,

- o título de Doutor Honoris Causa será concedido na forma prescrita na alínea anterior, a personalidades eminentes que tenham contribuído para o progresso da Universidade ou que se hajam distinguido pela sua actuação em favor das ciências, das letras das artes ou da cultura em geral

CAPÍTULO VI
Disposições Finais e Transitórias

ARTIGO 59.º
(Competência dos actuais Órgãos da Universidade, das Faculdades, Institutos Superiores e Academias)

Os actuais órgãos da Universidade, das Faculdades, Institutos Superiores e Academias, manterão as competências que lhes estão confiadas até à institucionalização e entrada em funcionamento dos órgãos constantes deste Estatuto

ARTIGO 60.º
(Eleições)

1 As eleições para a Assembleia da Universidade deverão realizar-se no prazo de 45 dias após a data de entrada em vigor do presente Estatuto

2 Todas as outras eleições serão realizadas no prazo máximo de 30 dias após aquelas de que possam depender

ARTIGO 61.º
(Elaboração e Aprovação de Regulamentos)

1 A Assembleia da Universidade elaborará e aprovará o seu regimento 30 dias após a sua constituição.

2 Todos os outros órgãos elaborarão e apresentarão os seus regulamentos ou regimentos aos órgãos competentes para a sua aprovação 30 dias após a sua constituição

O Primeiro Ministro, *Marcelino José Carlos Moco*

O Presidente da República, *JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS*

Decreto n.º 3/95
de 24 de Março

A Universidade é chamada a desempenhar um papel importante em qualquer país. A ela cabe a tarefa de formar, a nível superior, os quadros necessários ao mais amplo e harmonioso desenvolvimento da vida científica, técnica e cultural da sociedade

Neste contexto, o quadro docente universitário destaca-se como um factor decisivo para o cabal desempenho da função social da Universidade, encarada no triplice aspecto da docência, da investigação científica e da prestação de serviços à comunidade

A experiência vivida até ao momento no nosso País aconselha a revisão do anterior Estatuto da Carreira Docente Universitária, mormente à luz da necessidade de se aperfeiçoarem os critérios e mecanismos da promoção profissional dos docentes e de se conferir globalmente à Carreira Docente Universitária a dignidade, estabilidade e seriedade que ela exige

Nos termos das disposições combinadas da alínea *h*) do artigo 110.º e do artigo 113.º, ambos da Lei Constitucional, o Governo decreta o seguinte

Artigo 1.º – É aprovado o Estatuto da Carreira Docente Universitária, anexo ao presente decreto e do qual é parte integrante

Art. 2.º – É revogado o Decreto n.º 55/89, de 20 de Setembro

Art. 3.º – As dúvidas e omissões suscitadas na interpretação e aplicação do presente diploma serão resolvidas pelo Reitor, ouvido o Senado Universitário

Art. 4.º – Este decreto entra imediatamente em vigor

Visto e aprovado em Conselho de Ministros

Publique-se

Luanda, aos 24 de Março de 1995

O Primeiro Ministro, *Marcolino José Carlos Moco*

O Presidente da República, *JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS*

ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE UNIVERSITÁRIA

CAPÍTULO I

Disposições Iniciais

ARTIGO 1.º

(Âmbito de aplicação)

O presente diploma aplica-se ao corpo docente das Faculdades, Institutos Superiores e Academias, da Universidade Agostinho Neto

ARTIGO 2.º

(Categorias do Corpo Docente)

1 As categorias do corpo docente são as seguintes

- a) Professor Titular,
- b) Professor Associado,
- c) Professor Auxiliar,

d) Assistente,

e) Assistente Estagiário

2 Integra um corpo auxiliar da docência a categoria de monitor

CAPÍTULO II

Funções do Corpo Docente e Auxiliar

ARTIGO 3.º

(Funções Gerais dos Docentes)

Aos Docentes Universitários cabe, em geral, exercer as seguintes funções

- a) prestar o serviço docente que lhes for incumbido,
- b) desenvolver, individualmente ou em grupo, a investigação científica,
- c) desempenhar actividades no âmbito da reorganização e gestão da Instituição e participar nas tarefas de extensão universitária

ARTIGO 4.º

(Funções do Professor Titular)

Ao Professor Titular cabe exercer as seguintes funções.

- a) promover, coordenar, orientar e realizar as actividades de formação a todos os níveis, de investigação e de prestação de serviços, numa disciplina, num grupo de disciplinas ou num departamento,
- b) promover, coordenar e orientar actividades de organização e gestão da Instituição, no âmbito pedagógico, científico e de extensão universitária,
- c) presidir a actos académicos.

ARTIGO 5.º

(Funções do Professor Associado)

O Professor Associado coadjuva o Professor Titular, desempenhando qualquer das funções a este cometidas

ARTIGO 6.º

(Funções do Professor Auxiliar)

O Professor Auxiliar coadjuva os Professores Titulares e Associados, desempenhando qualquer das funções a estes cometidas

ARTIGO 7.º

(Funções do Assistente)

Ao Assistente cabe exercer as seguintes funções

- a) coadjuvar os professores,

- b) ministrar aulas teórico-práticas e práticas em cursos de graduação e de superação profissional,
- c) ministrar aulas teóricas em cursos de graduação e de superação profissional, sempre que as circunstâncias o exijam,
- d) realizar trabalhos pedagógicos, de investigação e de extensão universitária e participar neles,
- e) participar em actividades de organização e gestão da Instituição no âmbito pedagógico, científico e de extensão universitária

ARTIGO 8.º

(Funções do Assistente Estagiário)

Ao Assistente Estagiário cabe exercer as seguintes funções.

- a) ministrar aulas teórico-práticas e práticas em cursos de graduação e de superação profissional,
- b) ministrar aulas teóricas em cursos de graduação e de superação profissional, sob enquadramento dos Professores, sempre que as circunstâncias o exijam,
- c) participar em trabalhos pedagógicos, de investigação e de extensão universitária,
- d) participar em actividades de organização e gestão da Instituição no âmbito pedagógico, científico e de extensão universitária

ARTIGO 9.º

(Funções do Monitor)

Ao Monitor cabe acompanhar, sob enquadramento de docentes, acções de formação, de investigação e de organização e gestão da Instituição

CAPÍTULO III

Provimento do Corpo Docente e Auxiliar

ARTIGO 10.º

(Provimento por Contrato)

1 Todas as categorias do corpo docente e auxiliar são providas por contrato, celebrado entre o docente e a Universidade, mediante proposta da Direcção da respectiva Faculdade, Instituto Superior ou Academia

2 As propostas para a contratação de Professores deverão obter o parecer favorável do Senado Universitário

3 Os contratos são celebrados

- a) por tempo indeterminado, em relação aos Professores,
- b) por um período de três anos, em relação aos Assistentes,

- c) por um período de um ano, em relação aos Assistentes Estagiários e Monitores

ARTIGO 11.º

(Provimento de Professores Titulares)

A contratação como Professor Titular é precedida de aprovação em concurso documental, podendo concorrer os candidatos que preencham cumulativamente os seguintes requisitos

- a) ter o grau de Doutor,
- b) ter estado na categoria de Professor Associado em efectivo serviço durante pelo menos três anos, cumprindo com competência as funções estabelecidas nessa categoria,
- c) ter contribuído para o avanço do conhecimento científico na sua área,
- d) ter obtido aprovação em provas públicas

ARTIGO 12.º

(Provimento de Professores Associados)

A contratação como Professor Associado é precedida de aprovação em concurso documental, podendo concorrer os candidatos que preencham cumulativamente os seguintes requisitos

- a) ter o grau de Mestre ou de Doutor,
- b) ter estado na categoria de Professor Auxiliar em efectivo serviço durante pelo menos três anos, cumprindo com competência as funções estabelecidas nessa categoria,
- c) ter publicado trabalhos científicos e didácticos na sua área de conhecimento,

ARTIGO 13.º

(Provimento de Professores Auxiliares)

A contratação como Professor Auxiliar é precedida de aprovação em concurso documental, podendo concorrer os candidatos que preencham cumulativamente os seguintes requisitos

- a) ter o grau de Mestre ou Doutor,
- b) ter mostrado capacidade para orientar e realizar actividades de formação e de investigação perante o Conselho Científico da Instituição

ARTIGO 14.º

(Provimento de Assistentes)

A contratação como Professor Assistente é precedida de aprovação em concurso documental, podendo concorrer os

candidatos que preencham cumulativamente os seguintes requisitos

- a) ter estado na categoria de Assistente Estagiário durante um ano cumprindo com competência as funções estabelecidas nessa categoria,
- b) ter obtido aprovação em provas públicas de aptidão pedagógica e científica

ARTIGO 15.º

(Provimento de Assistentes Estagiários)

A contratação como Assistente Estagiário é precedida de aprovação em concurso documental, podendo concorrer os candidatos que possuam o grau de Licenciado, com média geral de curso igual ou superior a 14 valores

ARTIGO 16.º

(Provimento de Monitores)

Podem ser contratados como Monitores, após aprovação em concurso documental, os estudantes do 3.º ano e seguintes que tenham uma média geral mínima de catorze valores nas disciplinas feitas até ao momento do concurso

ARTIGO 17.º

(Docentes Convidados)

Tendo em vista satisfazer as necessidades específicas e temporárias no domínio da docência e da investigação, podem ser contratados como Docentes Convidados, por período fixado no próprio contrato, individualidades nacionais ou estrangeiras cujo curriculum científico, pedagógico ou técnico num ramo específico do conhecimento, permita a sua equiparação a uma das categorias do corpo docente da Universidade

ARTIGO 18.º

(Provas Públicas)

As provas públicas a que se referem os artigos anteriores serão objecto de regulamentação própria aprovada pelo Senado Universitário, sob proposta dos Conselhos Científicos das Faculdades, Institutos Superiores ou Academias

CAPÍTULO IV

Regime de Contratação dos Docentes

ARTIGO 19.º

(Competência e Recurso)

1 O Conselho Científico de cada Faculdade, Instituto Superior ou Academia é competente para se pronunciar sobre as propostas de contratação e transição de categoria dos seus docentes, respeitando as condições estabelecidas neste Estatuto

2 Se o Conselho Científico se pronunciar desfavoravelmente sobre a transição de categoria docente, cabe recurso para o Senado Universitário, que decidirá com base em parecer emitido por um júri constituído para o efeito

ARTIGO 20.º

(Contrato do Assistente)

O contrato do Assistente pode ser renovado por um período de três anos, após parecer favorável do Conselho Científico da respectiva Instituição

ARTIGO 21.º

(Contrato do Assistente Estagiário)

O contrato do Assistente Estagiário pode ser renovado uma única vez, por um período de um ano, após parecer favorável do Conselho Científico da respectiva Instituição

ARTIGO 22.º

(Contrato do Monitor)

O contrato do Monitor pode ser renovado por períodos de um ano, desde que tenha obtido aproveitamento nos seus estudos e mantenha a média geral exigida para a sua contratação

CAPÍTULO V

Deveres e Direitos dos Docentes

ARTIGO 23.º

(Deveres dos Docentes)

No âmbito das funções genericamente definidas no artigo 3.º do presente Estatuto, constituem deveres de todos os docentes

- a) desempenhar com zelo, competência e dedicação as suas funções,
- b) assegurar o exercício das funções de cargos de direcção para que forem eleitos ou designados,
- c) promover o espírito de equipa a nível da docência, da investigação e da prestação de serviços,
- d) promover e contribuir para o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica nacional,
- e) velar pela correcta utilização dos bens da Instituição, principalmente dos meios colocados à sua disposição

ARTIGO 24.º

(Direitos dos Docentes)

No âmbito do desempenho coerente das suas funções e do provimento adequado das categorias docentes referidas neste Estatuto, constituem direitos dos docentes

a) acesso à pós-graduação (mestrado e doutoramento),

b) acesso à especialização,

c) acesso à frequência de estágios,

d) gozo de licenças sabáticas,

e) participação em eventos científicos, educativos e técnicos

ARTIGO 25.º

(Regime de Prestação de Serviços)

1 Os docentes exercem as suas funções em regime de tempo integral, com ou sem dedicação exclusiva, e em regime de tempo parcial

2 A regulamentação dos regimes de prestação de serviço dos docentes é da competência do Reitor, ouvido o Senado Universitário

ARTIGO 26.º

(Estatuto Remuneratório)

O estatuto remuneratório das categorias docentes previstas neste Estatuto será estabelecido em legislação própria, que tenha em conta a necessidade de estabilizar o corpo docente, dignificar a carreira docente universitária e consolidar e desenvolver a Universidade

ARTIGO 27.º

(Férias e Licenças)

1 O pessoal docente tem direito às férias correspondentes às das respectivas escolas, sem prejuízo das tarefas que forem organizadas durante esse período pelos órgãos competentes da escola

2 O pessoal docente poderá ainda usufruir das outras licenças previstas na legislação geral do trabalho

ARTIGO 28.º

(Dispensa de Serviço Docente — Licença Sabática)

1 No termo de cada quinquénio em efectivo serviço nas categorias de Professor Titular, Professor Associado ou Professor Auxiliar, podem os docentes, sem perda ou diminuição de quaisquer dos seus direitos, requerer a dispensa da actividade docente pelo período de um ano escolar, a fim de realizarem trabalhos de investigação ou publicarem obras de vulto incompatíveis com a manutenção das suas tarefas escolares normais

2 Em casos devidamente justificados e desde que não haja prejuízo para o ensino, poderão ser concedidas licenças sabáticas parciais, não acumuláveis com as previstas no número anterior, por um período de seis meses, após cada trínio de efectivo serviço

3 depois de terminadas as licenças sabáticas a que se referem os números anteriores, o docente assume a obrigação de, no prazo máximo de um ano, apresentar ao Conselho Científico da sua Faculdade, Instituto Superior ou Academia, um relatório das suas actividades, sob pena de, não o fazendo, vir a ser compelido a repôr o montante total das remunerações auferidas durante aqueles períodos

ARTIGO 29.º

(Bolsas de Estudo)

No âmbito do disposto no artigo 24.º deste Estatuto, os docentes têm direito a bolsas de estudo

CAPÍTULO VI Disposições Finais

ARTIGO 30.º

(Regulamentação)

A regulamentação referida neste Estatuto deverá ser submetida à aprovação do Senado Universitário 60 dias após a sua entrada em vigor

O Primeiro Ministro, *Marcelino José Carlos Moco*

O Presidente da República, *JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS*

Anexo 4 - Decreto Nº 57/03, de 5 de setembro – Estatuto Remuneratório do pessoal docente e não docente.

1766

DIÁRIO DA REPÚBLICA

CONSELHO DE MINISTROS

Decreto n.º 57/03
de 5 de Setembro

Havendo necessidade de se proceder à aprovação do estatuto remuneratório dos funcionários da Universidade Agostinho Neto.

Nos termos das disposições combinadas da alínea f) do artigo 112.º e do artigo 113.º, ambos da Lei Constitucional, o Governo decreta o seguinte:

ARTIGO 1.º (Estatuto remuneratório)

É aprovado o estatuto remuneratório do pessoal docente e não docente da Universidade Agostinho Neto, anexo ao presente decreto e do qual é parte integrante.

ARTIGO 2.º (Revogação)

É revogado o Decreto n.º 30/99, de 8 de Outubro.

ARTIGO 3.º (Dúvidas e omissões)

As dúvidas e omissões resultantes da aplicação do presente diploma serão resolvidas por despacho do Conselho de Ministros.

ARTIGO 4.º (Entrada em vigor)

O presente diploma entra em vigor a partir de 1 de Janeiro de 2003.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros, em Luanda, aos 11 de Junho de 2003.

Publique-se.

O Primeiro Ministro, *Fernando da Piedade Dias dos Santos*.

Promulgado aos 14 de Agosto de 2003.

O Presidente da República, *José Eduardo dos Santos*.

ESTATUTO REMUNERATÓRIO DO PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE DA UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO

Ao abrigo do disposto no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 21-A/94 sobre o Sistema Retributivo da Função Pública;

Sendo a Universidade Agostinho Neto uma instituição com características específicas, com a incumbência de formar técnicos de nível superior e assegurar a promoção e

o desenvolvimento da investigação científica com vista ao progresso sócio-económico do País;

Visando a prossecução deste objectivo social, impõe-se a atribuição de salários que dignifiquem e que tornem mais atractivo o desempenho eficiente dos quadros da Universidade Agostinho Neto.

CAPÍTULO I Objectivos

ARTIGO 1.º (Fundamentos)

A Universidade Agostinho Neto, mais adiante abreviada UAN é uma instituição que tem como objecto a formação de quadros de nível superior, técnica e cientificamente preparados e a realização de actividades de investigação, divulgação e extensão.

ARTIGO 2.º (Beneficiários)

O presente estatuto determina as condições remuneratórias do pessoal docente e não docente da Universidade Agostinho Neto.

ARTIGO 3.º (Exercício de funções)

1. Todo o pessoal docente exerce as suas funções em regime de tempo integral ou em regime de tempo parcial.

2. Aos docentes em tempo integral é exigida a presença mínima na instituição de 37 horas semanais das quais um número de 12 horas lectivas semanais, completadas com actividades de preparação de aulas, investigação científica e extensão universitária, atendimento de estudantes e colaboração em função das tarefas de carácter pedagógico, organizativo e administrativo numa ou mais das unidades orgânicas da Universidade Agostinho Neto.

3. Com aplicação do presente estatuto remuneratório, os docentes em tempo parcial serão contratados para o exercício da actividade docente durante determinado número de horas semanais a fixar contratualmente.

4. Para efeitos de remuneração cada hora de trabalho nocturno será equivalente para todo o pessoal da Universidade Agostinho Neto, de acordo com a sua categoria, a duas horas de trabalho diurno.

5. O pessoal em regime de turno, rege-se pela legislação vigente.

CAPÍTULO II Vencimentos

ARTIGO 4.º (Direito a remuneração)

O pessoal docente e não docente da Universidade Agostinho Neto tem direito às remunerações definidas no presente estatuto, designadamente:

a) vencimento-base mensal;

- b) subsídios e suplementos;
- c) gratificações;
- d) prestações sociais.

ARTIGO 5.º
(Remuneração dos docentes em regime de tempo parcial)

A remuneração dos docentes em regime de tempo parcial (vulgarmente chamados de colaboradores) far-se-á proporcionalmente ao número de horas lectivas e de preparação de aulas, de investigação científica e de extensão universitária, atendimento de estudantes e colaboração em função das tarefas de carácter pedagógico, organizativo e administrativo numa ou mais das unidades orgânicas da Universidade Agostinho Neto, tendo por base o vencimento da categoria correspondente a um determinado escalão salarial e os subsídios atribuídos aos docentes em tempo integral em igualdade de circunstância.

ARTIGO 6.º
(Vencimento-base mensal)

1. O vencimento-base mensal do pessoal docente e não docente da Universidade Agostinho Neto, é calculado na base das tabelas indicárias referidas no artigo anterior.

2. Para os cargos providos por eleições, o vencimento-base mensal será o da categoria, estabelecendo-se a diferenciação somente pelos subsídios, suplementos e gratificações.

CAPÍTULO III
Subsídios, Suplementos e Gratificações

SECÇÃO I
(Subsídios)

ARTIGO 7.º
(Subsídio de renda de casa)

É atribuído um subsídio de renda de casa correspondente a 5% do vencimento-base mensal ao pessoal docente e investigador da Universidade Agostinho Neto que não usufruem dos imóveis do Estado e da Universidade Agostinho Neto.

ARTIGO 8.º
(Subsídio de exposição directa aos agentes biológicos, químicos e físicos)

É atribuído um subsídio de exposição directa aos agentes biológicos, químicos e físicos, correspondente a 7% do vencimento-base mensal, ao pessoal docente e não docente que exerçam as suas funções manipulando ou estando permanentemente expostos a esses agentes em laboratórios e hospitais.

ARTIGO 9.º
(Subsídio de exposição indirecta aos agentes biológicos, químicos e físicos)

É atribuído um subsídio de exposição indirecta aos agentes biológicos, químicos e físicos, correspondente a 5% do vencimento-base mensal, ao pessoal docente e não

docente expostos a esses agentes em laboratórios, hospitais e salas de reprografia e aulas.

ARTIGO 10.º
(Subsídio para falhas)

É atribuído um subsídio para falhas correspondente a 5% do vencimento-base mensal, ao pessoal que exerça actividades de tesouraria.

ARTIGO 11.º
(Subsídio orientação de teses - prestação obrigatória)

1. Aos docentes da categoria de professor titular é exigida nos termos deste estatuto a orientação de teses de licenciatura até três e/ou teses de mestrado até duas e/ou teses de doutoramento até uma, nos prazos definidos nos devidos regulamentos.

2. Aos docentes da categoria de professor associado é exigida nos termos deste estatuto a orientação de teses de licenciatura até três e/ou teses de mestrado até uma e/ou teses de doutoramento até uma, nos prazos definidos nos devidos regulamentos.

3. Aos docentes da categoria de professor auxiliar é exigida nos termos deste estatuto a orientação de teses de licenciatura até três e/ou teses de mestrado até uma, nos prazos definidos nos devidos regulamentos.

4. Aos docentes serão atribuídos subsídios pela orientação de teses indicadas nos pontos 1, 2 e 3, consoante os tipos, correspondentes às seguintes percentagens do vencimento-base mensal:

- a) tese de licenciatura — 5%;
- b) tese de mestrado — 10%;
- c) tese de doutoramento — 25%.

5. Aos docentes que orientarem qualquer tipo de tese, para além dos limites fixados nos pontos anteriores, serão atribuídos incentivos conforme estabelecido no artigo 12.º do presente estatuto remuneratório.

6. Só podem orientar teses de mestrado e doutoramento, os docentes com o grau académico correspondente ou superior.

ARTIGO 12.º
(Sobre orientação de teses para além da prestação obrigatória)

Para além dos números indicados nos pontos 1, 2 e 3 do artigo 11.º, os docentes beneficiarão de incentivos por cada tese dos seguintes tipos correspondentes às seguintes percentagens do vencimento-base mensal:

- a) Tese de Licenciatura:

Professor Titular
mais que 3 teses 10%;

Professor Associado
mais que 3 teses 10 %;

Professor Auxiliar
mais que 3 teses 10 %.

b) Tese de Mestrado:

Professor Titular
mais que 2 teses 20%;
Professor Associado
mais que 1 tese 20 %;
Professor Auxiliar
mais que 1 tese 20 % .

c) Teses de Doutoramento:

Professor Titular
mais que 1 tese 50%;
Professor Associado
mais que 1 tese 50 %.

ARTIGO 13.º
(Sobre co-orientação de teses)

Sob proposta do Conselho Científico da unidade orgânica, as teses podem ter co-orientadores beneficiando de um subsídio de 50% do subsídio previsto para os orientadores.

ARTIGO 14.º
(Sobre conclusão de teses)

1. As teses devem obedecer aos prazos estabelecidos nos devidos regulamentos.

2. Considera-se concluído um trabalho de elaboração de tese, o acto de defesa positiva da mesma avaliada por um júri constituído para o efeito.

3. Pela conclusão das teses de licenciatura será atribuído ao orientador um incentivo percentual único de 20% sobre o vencimento-base mensal.

4. Pela conclusão das teses de pós-graduação, será atribuído por cada trabalho científico:

- a) tese de mestrado — 50 %;
- b) tese de doutoramento — 100 %.

ARTIGO 15.º
(Sobre prestações extraordinárias)

1. O Conselho Científico, pode extraordinariamente autorizar a orientação de teses de licenciatura por parte de docentes com a categoria de assistente.

2. É atribuído um incentivo de prestação extraordinária correspondente a 5% do vencimento-base mensal ao da categoria do professor auxiliar, aos docentes com a categoria de assistente que orientem teses de licenciatura.

3. É atribuído um incentivo de prestação extraordinária correspondente a 10% do vencimento-base mensal ao pessoal não docente integrado nas equipas de apoio à

orientação de teses assim como de projectos de investigação.

ARTIGO 16.º
(Subsídios de regência)

1. É atribuído um subsídio de regência correspondente às respectivas percentagens do vencimento-base mensal, de maneira não cumulativa, apenas aos docentes que sejam regentes de disciplinas ou cursos, não tendo direito a ele os assistentes ou professores que apenas coadjuvem o regente:

- a) a regência do curso — 10 %;
- b) a regência da cadeira — 5 %.

2. É atribuído um subsídio de regência correspondente à respectiva percentagem do vencimento-base mensal ao da categoria do professor auxiliar, de maneira não cumulativa, aos docentes com a categoria de assistente que sejam regentes de disciplinas ou cursos:

- a) a regência do curso — 10 %;
- b) a regência da cadeira — 5 %.

ARTIGO 17.º
(Subsídio de investigação)

É atribuído um subsídio de investigação correspondente a 10 % do vencimento-base mensal, apenas aos docentes e técnicos que estejam envolvidos num projecto de investigação e/ou coordenação de pós-graduação devidamente aprovados pelo Conselho Científico da unidade orgânica, pelo tempo previsto para a sua execução, devendo apresentar os trabalhos publicamente.

ARTIGO 18.º
(Subsídios de exame)

1. É atribuído um subsídio de exame correspondente a 5% do vencimento-base mensal até 40 examinandos, a 10% do vencimento-base mensal até 100 examinandos, a 15% do vencimento-base mensal até 150 examinandos, a 20% do vencimento-base mensal até 300 examinandos, a 25% do vencimento-base mensal até 450 examinandos, a 30% do vencimento-base mensal até 600 examinandos, a 35% do vencimento-base mensal até 800 examinandos e a 40% do vencimento-base mensal superior 800 examinandos.

2. Os docentes devem beneficiar desses subsídios apenas nas épocas de exames normal, exames de recurso, exames especiais e provas de aptidão.

ARTIGO 19.º
(Subsídios de acumulação)

1. No quadro do preceituado do artigo 3.º do presente estatuto remuneratório, sob proposta do Conselho Científico e do Conselho Pedagógico das unidades orgânicas devidamente homologado pelo Reitor da Universidade Agostinho Neto, os docentes da Universidade Agostinho Neto, em missão de serviço oficial, podem prestar serviços

fora das províncias de localização das mesmas (unidades orgânicas) usufruindo um subsídio de 30% sobre o vencimento-base mensal enquanto durar essa missão.

2. Serão ainda atribuídos subsídios de acumulação no valor de 15% sobre o vencimento-base mensal, aos docentes que chefiarem ou coordenarem centros de investigação científica e pós-graduação, cursos de pós-graduação, assim como aos docentes que, para além de cumprirem as suas obrigações na unidade orgânica em que estão colocados, ainda desempenhem tarefas lectivas e/ou de investigação noutras unidades orgânicas sediadas na mesma província.

ARTIGO 20.º
(Subsídio de instalação)

1. Os funcionários da Universidade Agostinho Neto, transferidos para as províncias que não sejam as de localização das suas unidades orgânicas, têm direito a um subsídio de instalação equivalente ao vencimento-base mensal pagos uma única vez.

2. Os docentes, investigadores e técnicos qualificados que a Universidade Agostinho Neto, poderá admitir, dentro das políticas do reforço do pessoal necessário para o bom e normal funcionamento da mesma, têm também direito ao subsídio referido no ponto anterior.

SECÇÃO II
Gratificações

ARTIGO 21.º
(Gratificações)

Para além do vencimento-base mensal e dos respectivos subsídios a que tiverem direito, os cargos promovidos por eleições que tenham participação com efectividade nessa tarefa, têm ainda direito às seguintes gratificações:

Reitor

50% do vencimento-base mensal

Vice-Reitor e Pró-Reitor

40% do vencimento-base mensal

Secretário da Universidade Agostinho Neto

30% do vencimento-base mensal

Decano

30% do vencimento-base mensal

Vice-Decano

22% do vencimento-base mensal

Chefe de Departamento de Ensino e Investigação

18% do vencimento-base mensal.

ARTIGO 22.º
(Devoluções de subsídios)

No caso de os beneficiários (docentes) não cumprirem os regulamentos que definem a conclusão dos vários cursos de teses, farão a devolução dos subsídios e incentivos na mesma proporção percentual a que tiveram direito.

ARTIGO 23.º
(Suplementos)

O pessoal docente e não docente da Universidade Agostinho Neto têm ainda direito ao subsídio de férias, ao 13.º mês e outros aplicáveis à função pública em igualdade de circunstância.

ARTIGO 24.º
(Prestações sociais)

As prestações sociais a que o pessoal docente e não docente da Universidade Agostinho Neto tem direito são as definidas para a função pública.

ARTIGO 25.º
(Descontos)

Sobre o regime remuneratório definido no presente estatuto recaem todos os descontos previstos na lei.

ARTIGO 26.º
(Actualizações salariais)

As actualizações salariais do pessoal docente e não docente da Universidade Agostinho Neto obedecerão aos critérios estabelecidos para função pública.

CAPÍTULO IV
Disposições Finais

ARTIGO 27.º
(Revogação)

1. É revogado em toda a Universidade Agostinho Neto o regime de tempo integral com dedicação não exclusiva.

2. Os docentes que estejam vinculados no regime ora revogado, deverão no prazo de 15 dias após a publicação deste diploma optar por um dos regimes em vigor.

Publique-se.

O Primeiro Ministro, *Fernando da Piedade Dias dos Santos*.

O Presidente da República, *JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS*.

Decreto n.º 58/03
de 5 de Setembro

Considerando a necessidade do Governo da República de Angola, institucionalizar um organismo nacional multisectorial e multidisciplinar encarregue de promover, elaborar e velar pelo cumprimento de normas, códigos de uso internacionalmente aceitáveis, incentivar a criação de infraestruturas de controlo da qualidade e estabelecer a legislação nacional sobre os alimentos;

Nos termos das disposições combinadas da alínea f) do artigo 112.º e do artigo 113.º, ambos da Lei Constitucional, o Governo decreta o seguinte:

Anexo 5 – Circular N° 3/02, de 8 de junho – Solicitação de propostas de alterações do Estatuto da Carreira Docente do Decreto N° 3/95.



REPÚBLICA DE ANGOLA

Universidade Agostinho Neto

Gabinete do Vice-Reitor

AO

CIRCULAR N.º 03/VRAG/02

Com vista tornar o Estatuto da Carreira Docente Universitária um instrumento flexível e exigente em termos de Gestão de Recursos Humanos da Universidade e tendo em conta as mutações verificadas no seio da UAN tanto como no do meio envolvente desta, solicitamos contribuições de alteração ao Anteprojecto em anexo.

Consideramos a data de 30 de Junho de corrente como o ultimo dia do prazo de entrega, a este Gabinete, das propostas de alterações e outras contribuições.

Sem outro assunto de momento, aceitem Excelências, os nossos reiterados cumprimentos.


GABINETE DO VICE-REITOR PARA OS ASSUNTOS CIENTÍFICOS, EM
LUANDA. AOS 8 DE JUNHO DE 2002.

O VICE-REITOR


KIAMVU TAMO Ph. D.

(Professor Titular)

Anexo 6 – Deliberação Nº 12/SU/04, de 25 de junho – Estatuto da Carreira Docente Universitária da Universidade Agostinho Neto.

<p>10</p> <p>O Deliberativo, 2002-2007</p>  <p>SENADO UNIVERSITÁRIO</p> <p><u>DELIBERAÇÃO Nº 012/SU/2004</u>, de 25 de Junho – “Aprova o Estatuto da Carreira Docente da Universidade Agostinho Neto.”</p> <p>Havendo necessidade de se introduzir alterações ao Estatuto da carreira docente, aprovado pelo Decreto n.º 3/95, de 24 de Março de forma a adequar o regime de provimento à nova dinâmica da Universidade Agostinho Neto, bem como compatibilizá-lo com o Estatuto Remuneratório do Pessoal docente e não docente da Universidade Agostinho Neto.</p> <p>Ao abrigo da alínea o) do artigo 3.º do Regimento do Senado Universitário.</p> <p>Nos termos da alínea o) do artigo 12.º do Estatuto Orgânico da Universidade Agostinho Neto, aprovado pelo Decreto Executivo n.º 60/01, de 5 de Outubro, do Ministro da Educação e Cultura, o Senado Universitário, na sua 1.ª Sessão Extraordinária, realizada na cidade de Luanda, aos 25 de Junho de 2004, delibera o seguinte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprovar o Estatuto da Carreira Docente da Universidade Agostinho Neto, anexo à presente deliberação e que dela é parte integrante. 2. A presente deliberação deve ser submetida ao Órgão de Tutela para efeitos de homologação e publicação. <p>PUBLIQUE-SE.</p> <p>Luanda, aos 25 de Junho de 2004.</p> <p>O Reitor Prof. Doutor João Sebastião Teta (Professor Titular)</p>	<p>11</p> <p>Assunto Científico</p> <p>(ANEXO - DELIBERAÇÃO Nº 012/SU/2004, de 25 de Junho de 2004)</p> <p>UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO</p> <p>ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO</p> <p>CAPÍTULO I Disposições Iniciais</p> <p>Artigo 1.º Âmbito de Aplicação</p> <p>O presente diploma aplica-se ao corpo docente e auxiliar docente das Unidades Orgânicas da Universidade Agostinho Neto.</p> <p>Artigo 2.º Categoria do Corpo Docente e Auxiliar Docente</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. As categorias do corpo docente são as seguintes: <ol style="list-style-type: none"> a) Professor Titular; b) Professor Associado; c) Professor Auxiliar; d) Assistente; e) Assistente Estagiário. 2. Constitui categoria auxiliar do corpo docente a de Monitor. <p>Artigo 3.º Regime de Vinculação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os docentes exercem as suas funções em regime de tempo integral e em regime de tempo parcial. 2. Ao docente em tempo parcial é vedada a progressão na carreira docente.
---	---

CAPÍTULO II
Funções do Corpo Docente e Auxiliar Docente

Artigo 4.º
Funções Gerais dos Docentes

Aos docentes universitários cabe, em geral exercer as seguintes funções:

- a) Prestar o serviço docente que lhe for incumbido;
- b) Desenvolver, individualmente ou em grupo, a investigação científica;
- c) Desempenhar actividades no âmbito da organização e gestão da Instituição e participar nas tarefas de extensão universitária.

Artigo 5.º
Funções do Professor Titular

Ao Professor Titular cabe exercer as seguintes funções:

- a) Coordenar o departamento de investigação e ensino ou o centro de investigação e Pós-graduação;
- b) Promover, coordenar e orientar actividades de formação graduada e Pós-graduada, de investigação e de prestação de serviço, numa disciplina, num grupo de disciplinas, num departamento ou num centro de investigação, de acordo com a carga horária e atribuições definida na legislação em vigor;
- c) Promover, coordenar e orientar as actividades de organização e gestão da Instituição, no âmbito pedagógico científico e de extensão universitária;
- d) Presidir a actos académicos.

Artigo 6.º
Funções do Professor Associado

Ao Professor Associado cabe coadjuvar e/ou substituir o Professor Titular desempenhando qualquer das funções a este adjudicadas.

Artigo 7.º
Funções do Professor Auxiliar

Ao Professor Auxiliar cabe exercer as seguintes funções:

- 1. Nas Faculdades e Institutos Superiores:
 - a) Coadjuvar o Professor Associado, desempenhando qualquer das funções a este cometidas;
 - b) Substituir o Professor Associado, desempenhando qualquer das funções a este cometidas, desde que para tal seja designado.
- 2. Nas Escolas Superiores:
 - a) Promover, coordenar e orientar as actividades de organização e gestão da Instituição, no âmbito pedagógico e de extensão universitária;
 - b) Ministrar aulas teóricas e ou práticas de acordo com a carga horária e atribuições definida na legislação em vigor;
 - c) Presidir a actos académicos.

Artigo 8.º
Funções do Assistente

Ao Assistente cabe exercer as seguintes funções:

- 1. Nas Faculdades e Institutos Superiores:
 - a) Coadjuvar os professores;
 - b) Ministrar aulas teórico-práticas e práticas em cursos de graduação e de superação profissional, de acordo com a carga horária e atribuições definida na legislação em vigor;
 - c) Realizar trabalhos pedagógicos de investigação e de extensão universitária;
 - d) Participar em actividades de organização e gestão da Instituição no âmbito pedagógico, científico e de extensão universitária.

2. Nas Escolas Superiores:

- a) Coadjuvar o Professor Auxiliar;
- b) Ministrar aulas teórico-práticas e práticas em cursos de Bacharelato, de acordo com a carga horária e atribuições definidas na legislação em vigor;
- c) Realizar trabalhos pedagógicos e de extensão universitária;
- d) Participar em actividades de organização e gestão da Instituição no âmbito pedagógico e de extensão universitária.

Artigo 9.º

(Funções do Assistente Estagiário)

Ao Assistente Estagiário cabe exercer as seguintes funções:

1. Nas Faculdades e Institutos Superiores:

- a) Auxiliar na ministração de aulas teórico-práticas e práticas em cursos de graduação e de superação profissional, de acordo com a carga horária e atribuições definidas na legislação em vigor;
- b) Participar em actividades de organização e gestão da Instituição no âmbito pedagógico, científico e de extensão universitário.

2. Nas Escolas Superiores:

Coadjuvar e/ou substituir o Assistente desempenhando qualquer das funções a este adjudicadas.

Artigo 10.º

Funções de Monitor

Ao Monitor cabe exercer as seguintes funções:

- a) Auxiliar os docentes na realização de aulas práticas e nos trabalhos de laboratório ou de campo;

- b) Zelar pela manutenção e correcta utilização pelos estudantes dos meios científicos necessários às aulas e aos trabalhos de laboratório, de investigação e de campo.

CAPÍTULO III

Provimento do Corpo Docente e Auxiliar Docente

SECÇÃO I

Disposições Comuns

Artigo 11.º

Oportunidade de Provimento

- 1. O provimento do corpo docente e auxiliar docente só é possível caso se verifiquem cumulativamente as seguintes condições:

- a) Existir vaga no quadro do pessoal da Instituição;
- b) Ter agregação pedagógica;
- c) Ter avaliação de desempenho científico positivo.

- 2. O ingresso na Universidade dispensa o estatuído nas alíneas b) e c) do número anterior.

- 3. O ingresso na Universidade é feito nas seguintes categorias:

- a) Professor Auxiliar – para os candidatos com o grau académico de Doutor;
- b) Assistente – para os candidatos com o grau académico de Mestre;
- c) Assistente-Estagiário – para os candidatos com o grau académico de Licenciado.

Artigo 12.º
Provimento por Contrato

1. O provimento do corpo docente e auxiliar docente é feito mediante contrato celebrado entre o candidato e a Direcção da Universidade, sob proposta da Unidade Orgânica, após anuência do seu Conselho Científico ou sob proposta do Reitor e anuência do Senado Universitário.
2. Os Contratos são celebrados:
 - a) Por tempo indeterminado, para os Professores;
 - b) Por um período de três anos, para os Assistentes;
 - c) Por um período de um ano, para os Assistentes Estagiários e Monitores.

SECÇÃO II
Regime de tempo integral

Artigo 13.º
Provimento de Professores Titulares

A contratação como Professor Titular é precedida de aprovação em concurso público, podendo concorrer os candidatos que preencham cumulativamente os seguintes requisitos:

- a) Ter grau de Doutor;
- b) Ter estado na categoria de Professor Associado em efectivo serviço durante pelo menos quatro anos, cumprindo com competência as funções estabelecidas nessa categoria;
- c) Ter contribuído para o avanço do conhecimento científico na sua área com a publicação de pelo menos uma obra ou artigos de carácter científico numa ou várias revistas ou jornais especializados;
- d) Ter orientado (co-orientado) trabalho de fim de curso, dissertação de mestrado e/ou tese de doutoramento;
- e) Ter obtido aprovação em provas públicas.

Artigo 14.º
Provimento de Professores Associados

A contratação como Professor Associado é precedida de aprovação em concurso documental, podendo concorrer os candidatos que preencham cumulativamente os seguintes requisitos:

- a) Ter o grau de Doutor;
- b) Ter estado na categoria de Professor Auxiliar em efectivo serviço durante pelo menos três anos, cumprindo com competência as funções estabelecidas nessa categoria;
- c) Ter orientado teses de licenciatura, mestrado ou doutoramento;
- d) Ter publicado trabalhos científicos na sua área de conhecimento.

Artigo 15.º
Provimento de Professores Auxiliares

1. A contratação como Professor Auxiliar é precedida de aprovação em concurso documental, podendo concorrer os que preencham cumulativamente os seguintes requisitos:

- a) Ter o grau de Doutor ou de Mestre;
- b) Ter demonstrado capacidade para orientar e realizar actividades de formação e de investigação perante o conselho científico da Instituição.

2. No caso do candidato possuir o grau de Mestre a sua transição fica condicionada ao facto do mesmo ter estado na categoria de Assistente em efectivo serviço durante pelo menos dois anos, cumprindo com competência as funções estabelecidas nessa categoria.

Artigo 16.º
Provimento de Assistentes

1. A contratação como Assistente é precedida de aprovação em concurso documental, podendo concorrer os candidatos que preencham cumulativamente os seguintes requisitos:

- a) Ter o grau de licenciado ou de Mestre;
 - b) Ter estado na categoria de Assistente Estagiário em efectivo serviço durante pelo menos um ano, cumprindo com competência as funções estabelecidas nessa categoria;
 - c) Ter obtido aprovação em provas públicas de aptidão pedagógica e científica.
2. Os candidatos com o grau académico de Mestre estão dispensados dos requisitos estabelecidos nas alíneas b) e c) do número anterior.
 3. Os candidatos com o grau académico de licenciado estão dispensados do requisito estabelecido na alínea c) do número um em caso de aprovação na parte curricular do Mestrado.
 4. Os candidatos com o grau académico de licenciado que tenham estado na categoria de monitor por dois anos estão dispensados dos requisitos estabelecidos nas alíneas b) e c) do número um.

Artigo 17.º

Provimento de Assistente Estagiário

1. A contratação como Assistente Estagiário é precedida de aprovação em concurso documental, após parecer favorável do Regente da cadeira, Departamento ou Centro de Investigação, do Conselho Científico da Unidade Orgânica, podendo concorrer os candidatos que possuam o grau de licenciado, com média geral de curso e na disciplina, ou grupo de disciplinas a leccionar, igual ou superior a 14 (catorze) valores.
2. Excepcionalmente e sob proposta do Conselho Científico, pode ser admitido como Assistente Estagiário o licenciado que possua média geral de curso igual a 12 (doze) valores e média específica na disciplina ou grupo de disciplinas a leccionar igual ou superior a 15 (quinze) valores.

Artigo 18.º

Provimento de Monitores

A contratação como Monitor é precedida de aprovação em concurso documental após parecer favorável do Regente da Cadeira, Departamento ou Centro de Investigação, do Conselho Científico da Unidade Orgânica, podendo concorrer os estudantes que tenham concluído o ciclo básico sem disciplina em atraso e com uma média geral na disciplina, ou grupo de disciplinas a auxiliar, igual ou superior a 14 (catorze) valores.

Artigo 19.º

Provimento de docentes Convidados

Tendo em vista satisfazer as necessidades no domínio da docência e da investigação podem ser contratados a título de Convidados:

- a) Por período de um ano renovável automaticamente segundo os termos do contrato, individualidades nacionais ou estrangeiras cujo *curriculum* científico ou técnico num ramo específico do conhecimento, permita a sua equiparação a uma das categorias do corpo docente da universidade;
- b) Por período de um ano renovável, mas contando para efeito de carreira enquanto se aguarda vaga no quadro do pessoal, especialistas nacionais cujo *curriculum* científico – pedagógico ou técnico num ramo específico do conhecimento, permita o ingresso nos quadros da Universidade;
- c) Por período de um ano, os indivíduos que ingressam pela primeira vez na Carreira Docente nas categorias de Assistente e Professor Auxiliar.

Artigo 20.º

Provas Públicas

As provas públicas a que se referem os artigos anteriores constam de um regulamento próprio aprovado pelo Senado Universitário.

SECÇÃO III Regime de tempo parcial

Artigo 21.º Equiparação

1. São equiparados às categorias da Carreira Docente Universitária, os docentes em tempo parcial, nacionais ou estrangeiros, contratados além do quadro, desde que reúnam os requisitos exigidos para cada uma das categorias existentes.
2. A equiparação dos docentes em tempo parcial na Universidade é feita nos seguintes moldes:
 - a) Professor Associado – para os candidatos com o grau académico de Doutor;
 - b) Professor Auxiliar – para os candidatos com o grau académico de Doutor;
 - c) Assistente – para os candidatos com o grau académico de Mestre e de Licenciado com especialização.
3. É vedada a equiparação a Professor Titular.
4. Excepcionalmente, poderá ser contratado como Professor Titular equiparado, o docente que já tenha estado na referida categoria em regime de tempo integral.

Artigo 22.º (Transição)

1. Para transição, o docente em regime de tempo parcial:
 - a) Está obrigado ao cumprimento das tarefas que lhe forem alocadas;

- b) Deve reunir os requisitos exigidos para os docentes do quadro.

2. A transição dos docentes equiparados só é feita quando tenham estado em efectivo serviço na categoria precedente durante o período de:
 - a) Seis anos como Professor Auxiliar;
 - b) Quatro anos como Assistente.

CAPÍTULO IV Regime de contratação dos docentes

Artigo 23.º Competência e Recursos

1. É da competência do Conselho Científico de cada unidade orgânica pronunciar-se sobre as propostas de contratação e transição de categoria dos seus docentes, respeitando as condições estabelecidas neste Estatuto.
2. É da exclusiva competência do Reitor autorizar a contratação e transição de categoria dos docentes, respeitando as condições estabelecidas neste Estatuto.
3. É da competência do Senado Universitário decidir sobre os recursos referentes aos pronunciamentos desfavoráveis do Conselho Científico ou do Reitor no tocante à transição de categorias.

CAPÍTULO V Renovação de Contratos

Artigo 24.º Do Assistente

O Contrato do Assistente pode ser renovado por períodos de três anos, após parecer favorável do Conselho Científico da respectiva Instituição.

Artigo 25.º
Do Assistente Estagiário

O Contrato do Assistente Estagiário pode ser renovado uma única vez, por um período de um ano após parecer favorável do Conselho Científico da respectiva Instituição.

Artigo 26.º
Do Monitor

O Contrato do Monitor pode ser renovado por um período de um ano, sob proposta do regente da disciplina, desde que tenha obtido aproveitamento nos seus estudos.

Artigo 27.º
Do Docente Convidado

O Contrato do Docente Convidado pode ser renovado, por um período de um ano.

CAPÍTULO VI
Deveres e direitos dos docentes

Artigo 28.º
Deveres dos docentes

No âmbito das funções genericamente definidas no artigo 3.º do presente Estatuto, constituem deveres de todos os docentes:

- a) Desempenhar com zelo competência e dedicação as suas funções;
- b) Assegurar o exercício das funções de cargos de Direcção para que forem eleitos ou designados;
- c) Promover e contribuir para o desenvolvimento da investigação e da prestação de serviço;

- d) Zelar pela correcta utilização dos bens da Instituição principalmente dos meios colocados à sua disposição;
- e) Cumprir e fazer cumprir as orientações superiores;
- f) Cumprir e fazer cumprir a legislação em vigor.

Artigo 29.º
Direitos dos docentes

No âmbito do desempenho das suas funções e do provimento adequado das categorias docentes referidas neste Estatuto, constituem direitos de todos os docentes:

- a) O acesso à Pós-graduação (especialização, mestrado, doutoramento e pós-doutoramento);
- b) O acesso à frequência de estágios;
- c) O gozo de licenças sabáticas;
- d) A dispensa das suas actividades para participar em eventos científicos, educativos e técnicos.

Artigo 30.º
Férias e Licenças

1. O pessoal docente tem direito às férias correspondentes às férias das respectivas Unidades Orgânicas, sem prejuízo das tarefas que forem organizadas durante esse período pelos órgãos competentes.
2. O pessoal docente poderá ainda usufruir de outras licenças previstas na legislação geral do trabalho.

Artigo 31.º
Dispensa de serviço docente – Licença sabática

1. No termo de cada quinquénio em efectivo serviço numa das categorias de professor, podem os docentes, sem perda ou diminuição dos seus direitos, requerer a dispensa da actividade docente pelo período de um ano lectivo, a fim de realizarem trabalhos de investigação ou publicarem obras de vulto incompatíveis com a manutenção das suas tarefas normais.

2. Em caso devidamente justificado e desde que não haja prejuízo para o ensino, poderão ser concedidas licenças sabáticas parciais, não acumuláveis com as previstas no número anterior, por um período de seis meses, após cada triénio de efectivo serviço.
3. Depois de terminada a licença sabática a que se referem os números anteriores, o docente assume a obrigação de no prazo máximo de um ano, apresentar ao Conselho Científico da sua Unidade Orgânica, o resultado do trabalho científico realizado ou obra publicada, sob pena de, não o fazendo, vir a ser compelido a repor o montante total das remunerações auferidas durante aqueles períodos.

Artigo 32.º
Bolsas de estudo

No âmbito do disposto no presente Estatuto, os docentes em tempo integral podem beneficiar de bolsa de estudos.

Artigo 33.º
Estatuto Remuneratório

Os direitos e deveres dos docentes estatuidos no Estatuto Remuneratório são parte integrante do presente Estatuto.

CAPÍTULO VII
Contagem de tempo de serviço

Artigo 34.º
Regime de prestação de serviços

1. O docente em regime de tempo integral só pode ser autorizado pelo Reitor a exercer funções fora da Universidade nas seguintes condições:

- a) Ser requisitado pelos órgãos superiores do Estado;
- b) Ser solicitado por outras Instituições compatíveis com a sua actividade principal e de interesse para Universidade;
- c) Exercer actividade complementar a título privado, desde que cumpra com os requisitos previstos para o docente do referido regime.

2. O docente em regime de tempo integral interrompe a sua progressão na carreira docente quando nomeado em comissão de serviço, salvo se passar a condição de docente em tempo parcial.

3. A mudança para o regime de tempo parcial deve ser requerida pelo interessado, caso tenha disponibilidade para o exercício da actividade docente.

Artigo 35.º
Docentes em formação

Ao docente que durante o período de formação não exerça a sua actividade docente, é-lhe vedada a progressão na Carreira Docente Universitária.

CAPÍTULO VIII
Disposições finais

Artigo 36.º
Das Especializações em Medicina

As especializações no domínio das ciências médicas, com um período de duração igual ou superior a três anos, são equiparadas, para efeitos de provimento, a mestrados.

Artigo 37.º
Dúvidas e Omissões

As dúvidas e omissões resultantes da interpretação do presente diploma serão resolvidas pelo Reitor.

PUBLIQUE-SE.

Luanda, 25 de Junho de 2004.

O Reitor
Prof. Doutor João Sebastião Teta
(Professor Titular)